

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## Esiopetusympäristöt lasten kuvaamina

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

**TOMI ÅKERLUND**

Kesäkuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten näkemyksiä ja kokemuksia omista esiopetusympäristöistään. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisina esiopetusympäristöt näyttäytyvät lasten näkökulmasta sekä miten esiopetusympäristöjen institutionaaliset piirteet lasten tuottamissa merkityksenannoissa ilmenevät. Tutkimus perustuu lapsinäkökulmaiseen tutkimustapaan, jossa lasten rooli tiedon tuottajina ja oman elämänsä asiantuntijoina on olennainen.

Tutkimusaineisto hankittiin neljästä eteläsuomalaisesta esiopetusyksiköstä. Kaksi niistä sijaitsee koulun, kaksi päiväkodin yhteydessä. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin lasten omista esiopetusympäristöistään ottamia valokuvia sekä niiden pohjalta käytyjä yksilöhaastatteluja. Aineistoa on ollut tuottamassa yhteensä 13 esiopetusikäistä lasta.

Tutkimusaineiston analyysissä keskeistä olivat lasten puheessaan tuottamat merkitykset. Lisäksi analyysin tukena käytettiin lasten ottamia valokuvia. Tutkimuksen analyysi on vahvasti aineistolähtöinen, mutta aineiston tulkintaa on inspiroinut myös ympäristöjen relationaalinen lähestymistapa. Siinä huomioidaan fyysisen ympäristön lisäksi niistä tehdyt yksilölliset tulkinnat sekä ympäristöjen rakentumiseen vaikuttavat kulttuuriset ja institutionaaliset ominaispiirteet.

Tutkimuksen perusteella lasten esiopetusympäristöihinsä liittyvässä puheessa korostuvat leikin ja vertaissuhteiden suuri merkitys lapsille. Myös muu aktiivinen toiminta, kuten liikkuminen ja askartelu nousevat esiin lasten esiopetusympäristöjen toimintaa kuvaavina, lapsille merkityksellisinä asioina. Lisäksi aikuisten vahva rooli toiminnan mahdollistajina ja määrittäjinä tulee lasten puheessa vahvasti esiin. Kaiken kaikkiaan esiopetusympäristöt muodostuvat institutionaalisten sääntöjen, normien ja rutiinien puitteissa.

Tutkimus osoittaa, että lapsilla on paljon tärkeitä näkemyksiä ja kokemuksia omiin ympäristöihinsä liittyen. Lapset ovat myös innokkaita ja päteviä tiedon tuottajia, kun heille annetaan siihen mahdollisuus tarkoituksenmukaisilla menetelmillä. Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja heidän näkemyksiään tulisi ottaa paremmin huomioon lapsuuden ympäristöjen suunnittelussa ja muissa heitä koskevista asioista. Lapsinäkökulmaiset tutkimukset ovat yksi tärkeä keino tämän tavoitteen edistämiseksi.

Avainsanat: esiopetus, esiopetusympäristö, lapsinäkökulmainen tutkimus

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 ESIOPETUS JA SEN YMPÄRISTÖT .....</b>	<b>6</b>
2.1 ESIOPETUS JA SEN TAVOITTEET.....	6
2.2 ESIOPETUKSEN ERILAISET OPPIMISYMPÄRISTÖT .....	7
2.2.1 Fyysinen oppimisympäristö.....	9
2.2.2 Sosiaalinen oppimisympäristö.....	10
2.2.3 Pedagoginen oppimisympäristö .....	11
2.3 RELATIONAALINEN ESIOPETUSYMPÄRISTÖ .....	12
<b>3 LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS.....</b>	<b>15</b>
3.1 LAPSI KOMPETENTTINA VAIKUTTAJANA .....	15
3.2 LAPSINÄKÖKULMAISET TUTKIMUSMENETELMÄT.....	17
3.3 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ VALOKUVA- AVUSTEISET KESKUSTELUT.....	20
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS: LAPSET AKTIIVISINA ASiantuntijoina.....</b>	<b>22</b>
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	22
4.2. TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT.....	23
4.3. AINEISTON HANKINTA - LAPSET AINEISTON TUOTTAJINA .....	24
4.4 AINEISTON ANALYYSI – LASTEN ÄÄNEN KUUNTELEMINEN .....	27
4.4.1 Laadullisen tutkimuksen analyysi.....	27
4.4.2 Analyysin kohteena lasten tuottama aineisto .....	28
<b>5 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>31</b>
5.1 ESIOPETUKSEN YMPÄRISTÖULOTTUVUUDET LASTEN NÄKÖKULMASTA .....	31
5.1.1 Esiopetuksen fyysinen ympäristö.....	31
5.1.2 Esiopetuksen sosiaalinen ympäristö.....	36
5.1.3 Esiopetuksen pedagoginen ympäristö .....	40
5.2. LAPSET RELATIONAALISTEN ESIOPETUSYMPÄRISTÖJEN TUOTTAJINA JA KOHTEINA .....	44
5.2.1 Leikin ja vertaisryhmän ympäristö.....	45
5.2.2 Toimintamahdollisuuksien ja itsensä toteuttamisen ympäristö .....	48
5.2.3 Esiopetusympäristöjen institutionaaliset piirteet lasten puheissa .....	51
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>59</b>
6.1 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU .....	59
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA MAHDOLLISET JATKOTUTKIMUKSET .....	62
6.3 TUTKIMUKSEN ETIIKKA .....	65
<b>LÄHTEET JA LIITTEET .....</b>	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Esiopetusvuoden merkitys erityisenä ja ainutlaatuisena ajanjaksona lapsen elämässä on kiistaton. Se toimii konkreettisenä siirtymävaiheena varhaislapsuudesta koululaiseksi ja sen aikana lapselle muodostuu entistä vaikuttavampi kokonaiskuva itsestään oppijana ja sosiaalisena toimijana. Esiopetuksen keskeisiin tavoitteisiin kuuluu edistää lapsen kasvua ja kehitystä sekä luoda perusta lapsen kasvua koko tulevalle elinikäiselle oppimiselle. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6). Esiopetuksen toimintakulttuurilla on todettu olevan suora vaikutus lasten kohtaamaan esiopetuksen laatuun (emt. 13). Tärkeää on pysähtyä tarkastelemaan, miten hyvin lapsen etu suomalaisissa esiopetusympäristöissä toteutuu.

Vaikka suomalaista esiopetusta on jo tutkittu monin erilaisin tavoin, niin enemmän tarvitaan tutkimuksia, joissa tutkimuksen päähenkilöt eli lapset aidosti pääsevät paitsi ilmaisemaan mielipiteitään, niin myös omalla toiminnallaan kanssatutkijoina vaikuttamaan tutkimusprosessiin. Kuten lasten esiopetuskokemuksia tutkinut Rusanen (2008, 44) on todennut, lapsilla on hyvä kyky ilmaista mielipiteitään omalla tavallaan, kunhan aikuinen antaa heille siihen riittävästi mahdollisuuksia. Nykyisen lapsen ja osallisuutta korostavan näkemyksen mukaisesti olisi tärkeää tutkia enemmän sitä, millaisena lapset itse oppimisympäristönsä kokevat, ja mitä he pitävät siellä tärkeänä. Vaikka lapsinäkökulmaiset ja lapsia osallistavat tutkimukset ovat viime aikoina yleistyneet, (esim. Einarsdóttir 2005; Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rainio 2016; Lipponen, Rajala, Hilppö & Paananen 2016; Mertala 2016) ei lasten näkemysten ja kokemusten huomioiminen yleisesti ole saanut ansaitsemaansa huomiota ja arvostusta.

Aiempien tutkimusten valossa näyttää vahvasti siltä, että kouluympäristö tuo esiopetukseen koulumaisuuden, päiväkotileikin ja kodinomaisuuden elementtejä (Brotherus 2004; Jutila & Luukkala 2004; Ojala 2015). Tärkeää on selvittää, millaisina lapset itse näkevät ja kokevat esiopetusympäristönsä, sekä millaiset seikat ovat heille merkityksellisiä. Oma uskomukseni on, että lapsen näkökulmasta ei ole yhdentekevää, millaisessa toimintaympäristössä hän esiopetusvuotensa viettää, sillä esiopetuksen oppimisympäristöllä ja sen toimintakulttuurilla on väistämättä merkitystä lasten kokemusten muodostumiselle. Jokainen kokemus muokkaa aiemmin syntyneitä mielikuvia ja asioille annettuja merkityksiä johonkin suuntaan. Lapsen varhaisvuosien instituutioissa

rakentuneella hyvin- tai pahoinvoinnilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia koko lapsen loppuelämän kannalta (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 10).

Nykyään esiopetuksessa vannotaan lasten osallisuuden ja heidän mielipiteidensä huomioimisen nimeen. Nämä ovat keskiössä myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Esiopetusympäristöt ovat lasten jokapäiväisiin arjen kokemuksiin vahvasti vaikuttava asia, joiden rakentamiseen heillä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa. Tästä syystä on tärkeää ottaa selvää, millaisina lapset oman esiopetusympäristönsä kokevat, ja millaisia merkityksiä he sille antavat. Vaikka esiopetus on toisaalta yhteiskunnan tarpeisiin kehitetty instituutio, tulee sen mielestäni ennen kaikkea ottaa huomioon esiopetuksen keskeisin toimijaryhmä eli lapset. Myös tutkimuksellisesti ja uuden merkityksellisen tiedon saamisen kannalta lapsia on jo pitkään aliarvioitu: esimerkiksi esiopetusympäristöjä tutkittaessa lapset kuitenkin ovat juuri niitä, joilla on omakohtaista tietoa ja kokemusta siitä, miten esiopetusympäristöt ensisijaista kohderyhmäänsä palvelevat.

Vaikka esiopetus on ennen kaikkea lapsia varten, ovat sen toiminta ja ympäristö lähes poikkeuksetta aikuisten näkemysten pohjalta suunniteltuja. Esiopetuksen arjessa toimivat aikuiset heijastavat toiminnallaan ja valinnoillaan omaa käsitystään siitä, millaista on hyvä lapsuus ja esiopetus. Olennaista on kysyä, ovatko aikuisten näkemykset samankaltaisia kuin lasten toiveet ja mielipiteet. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on pyrkimys nostaa lasten näkökulma esiin ja selvittää, millä tavoin lapset subjektiivisesti ajattelevina, kokevina ja tuntevina ihmisinä itse jäsentävät omia esiopetusympäristöjään. (vrt. Alasuutari & Karila 2014, 65). Ainoastaan tätä kautta on mahdollista rakentaa esiopetusympäristöjä, joissa lapsi ja lapsen etu ovat aidosti keskiössä.

Oma kiinnostukseni aiheen tutkimiseen kumpuaa omasta kahdentoista vuoden kokemuksestani lastentarhanopettajana. Viimeiset seitsemän vuotta työurastani olen toiminut esikoulunopettajana päiväkodin yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä. Oma työni esiopetuksessa on vaikuttanut mielenkiintoni tutkia, miten lapset itse kokevat oman esiopetusympäristönsä, ja millaisia merkityksiä he sille antavat. Mielestäni esiopetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on jättää lapseen positiivinen muistijälki, joka voi parhaimmillaan kantaa lasta myöhemmän elämän haasteiden yli. Jotta tässä voidaan mahdollisimman hyvin onnistua, tulee meidän ottaa paremmin selvää siitä, mitä lapset itse asioista ajattelevat. Millaisia asioita esikoululaiset omassa esiopetusympäristössään arvostavat ja nostavat esiin? Entä miten lapset itse muuttaisivat tai kehittäisivät omia esiopetusympäristöjään?

## 2 ESIOPETUS JA SEN YMPÄRISTÖT

Tässä luvussa tarkastelen aluksi esiopetusta ja sen tehtäviä perusopetuslain ja esiopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden kautta. Sen jälkeen käsittelen aiempien tutkimusten valossa päiväkodissa ja koulussa järjestettävän esiopetuksen yleisiä eroavaisuuksia sekä instituution vaikutusta esiopetuksen arvoihin, käytänteisiin ja ominaispiirteisiin. Oman tutkimukseni lapsinäkökulmasta on tärkeää huomioda, että aiempien tutkimusten tulokset ovat tutkijoiden omista tutkimusintresseistään käsin tekemiä päätelmiä, joiden tehtävänä on tässä tutkimuksessa tuoda lähinnä esiin käsityksiä esiopetuksen ominaispiirteistä yleisellä tasolla. Siksi aiempien tutkimusten päätelmiä lukiessa on syytä ottaa huomioon, että tässä tutkimuksessa kysytään lasten merkityksenantoja, jotka todennäköisesti ovat ihan omanlaisiaan.

### *2.1 Esiopetus ja sen tavoitteet*

Suomessa perusopetuslaki velvoittaa kunnat tarjoamaan alueellaan asuville lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna yhden vuoden kestäväksi esiopetusta. Lain mukaan huoltajat ovat velvollisia huolehtimaan, että lapsi osallistuu esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. (Perusopetuslaki 1998/628 4§.) Perusopetuslaissa mainittu esiopetuksen velvoittavuus on ollut voimassa vuodesta 2015 lähtien. Vaikka laki sallii huoltajille mahdollisuuden järjestää itse lapselleen esiopetuksen tavoitteet saavuttavaa korvaavaa toimintaa, niin käytännössä esiopetukseen osallistumisprosentti Suomessa on jo ennen esiopetuksen velvoittavuutta ollut erinomainen: vuonna 2013 esiopetukseen osallistui lähes 59800 lasta, mikä on noin 99 prosenttia kuusivuotiaiden ikäluokasta (Kumpulainen 2014, 35).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 6) mukaan esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Myös perusopetuslaissa määrätään, että esiopetuksen tulee osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä, tarjota elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Perusopetuslaki 1998/628 2§). Valtioneuvoston asetukseen (422/2012 5§) tavoitteita on kirjattu seuraavasti:

*“esiopetuksen erityisenä tavoitteena on edistää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla”.*

Vaikka esiopetus on osa varhaiskasvatuspalveluja, on sillä Suomessa itsenäinen asema päivähoidon ja peruskoulun välissä (Niikko 2006, 134). Kuntien tulee tarjota esiopetusta vähintään 700 tuntia vuodessa (Perusopetusasetus 477/2003 3§). Vaikka kunta voi valintansa mukaan järjestää esiopetusta koulussa tai päiväkodissa, toteutetaan suurin osa Suomen esiopetuksesta päivähoidon yhteydessä. Vuonna 2013 esiopetuksesta runsas 80 prosenttia järjestettiin päivähoidon yhteydessä ja peruskouluissa vain vajaat 20 prosenttia. Tämä vaihtelee kuitenkin paljon erityyppisissä kunnissa: vuonna 2013 kaupunkimaisissa kunnissa valtaosa esiopetuksesta järjestettiin päivähoidon yhteydessä, kun maaseutumaisissa kunnissa yli puolet esiopetuksesta järjestetään perinteisesti koulun yhteydessä. (Kumpulainen 2014, 35–36.)

## **2.2 Esiopetuksen erilaiset oppimisympäristöt**

Oppimisympäristön tärkeä merkitys varhaiskasvatuksessa näkyy vahvasti esiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavissa valtakunnallisissa asiakirjoissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) painotetaan oppimisympäristöjen monipuolisuutta, joustavuutta sekä sitä, että ne tarjoavat mahdollisuuksia leikkiin, luovuuteen ja toiminnallisuuteen. Tässä yhteydessä

*“oppimisympäristöillä tarkoitetaan esiopetuksessa tiloja, paikkoja, välineitä, yhteisöjä ja käytäntöjä, jotka tukevat lasten kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta”.*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 31) määrittelee oppimisympäristö- käsitteen hyvin samalla tavalla ja tuo lisäksi esiin oppimisympäristöjen kolme erilaista ulottuvuutta: fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen. Molemmissa asiakirjoissa korostuu oppimisympäristöjen jatkuva kehittäminen ja lasten osallistuminen niiden suunnitteluun ja rakentamiseen.

Molemmat opetushallituksen julkaisemat esiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), korostavat myös lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa omiin oppimisympäristöihinsä. Niissä veloitetaan, että lasten ideoiden ja tuotosten tulee näkyä oppimisympäristöissä. Tällä pyritään muun muassa tukemaan lasten osallisuutta ja ottamaan heidän mielipiteitään huomioon. Omien kokemusteni mukaan esiopetusympäristöihin liittyvät ratkaisut ovat käytännössä kuitenkin pääsääntöisesti edelleen ensisijaisesti aikuisten päätäntävällän alla. Käytännössä aikuisten tehtävänä tuntuu olevan ottaa lapsia huomioon siinä määrin, kun se heidän mielestään kulloinkin on mahdollista tai sopivaa.

Suomessa esiopetusta järjestetään sekä päiväkotien että koulujen yhteydessä (Hujala 2012, 16). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että molemmilla instituutioilla on omat vahvat ja toisistaan eroavat perinteensä (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 23; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 8; Poikonen 2003, 37). Useissa tutkimuksissa todetaan, että suomalaisen esiopetuksen laatu ja toteutustavat ovat vähintäänkin vaihtelevia riippuen siitä, kumman instituution yhteydessä sitä järjestetään (Brotherus 2004; Jutila & Luukkala 2004; Kinos & Palonen 2013; Kärkkäinen 2004). Perusopetuslaissa säädetään, että esiopetuksen tulee parantaa lasten oppimisedellytyksiä ja opetuksen tulee turvata riittävä yhdenvertaisuus koko maassa (Perusopetuslaki 628/1998). Myös 1.8.2015 voimaan astunut laki (1040/2014) esiopetuksen velvoittavuudesta perustellaan tavoitteella lisätä koulutuksellista tasa-arvoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Näin ollen voidaan kysyä, saavutetaanko esiopetuksella yhdenvertaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteita, kun sen oppimisympäristöt muodostuvat vaihtelevasti joko päiväkodin tai koulun määrittelemän toimintakulttuurin rajoissa.

Esiopetuksen laatua tutkiessaan Kärkkäinen (2004, 21) toteaa esiopetuksen olevan erilaista riippuen siitä, järjestetäänkö sitä päiväkodin vai koulun yhteydessä. Kärkkäisen tutkimuksessa selvitetään haastattelujen avulla vanhempien, hallinnon ja opettajien näkökulmia laadukkaasta esiopetuksesta. Myös Brotherus (2004, 246) on esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta selvittäneessä tutkimuksessaan havainnut, että esiopetusta järjestävällä instituutiolla on suuri vaikutus esiopetuksen toimintakulttuuriin. Brotheruksen aineisto koostuu haastattelujen lisäksi opetussuunnitelmista, lasten toiminnan havainnoinnista sekä hänen oppimisympäristöstä ottamistaan valokuvista. Ojala (2015, 89) toteaa Brotheruksen tutkimukseen viitaten, että esiopetuksen eri muodoilla on yhteisiä, mutta myös erottavia piirteitä ja ratkaiseva erottava tekijä on, toteutuuko esiopetus päiväkodin vai koulun toimintaympäristössä.

Selvityksessään esiopetuksen velvoittavuudesta Kinos ja Palonen selvittävät suomalaisen esiopetuksen nykytilaa. Heidän selvityksessään on haastateltu oppimisen ja esi- ja alkuopetuksen tutkijoita, jotka esiopetuksen eroihin koulu- ja päiväkotiympäristöissä liittyen korostavat koulumaisen esiopetuksen haittoja ja toivovat, ettei esiopetuksesta muodostuisi yhtä lisäluokkaa kouluun, vaan se voisi säilyttää omat pedagogiset toimintatapansa. Toisaalta samassa selvityksessä nähdään myös asian kääntöpuoli ja todetaan, että esiopetuksen tuominen mukaan koulu yhteisöön voisi olla sitä, mitä esiopetuksen kentällä juuri nyt tarvitaan, mikäli se lisäisi yhteistoimintaa ja sitä kautta esimerkiksi tietoisuutta esiopetuksessa käytettävistä menetelmistä. (Kinos & Palonen 2013, 32.) Itse uskon, että ilmiö on moniulotteisempi kuin monet tutkimustulokset antavat ymmärtää, koska esiopetusta järjestävä instituutio on lopulta vain yksi monista ympäristön muotoutumiseen



vaikuttavista tekijöistä. Tämä näkemys on syytä huomioida myös seuraavaksi tarkastelemiani oppimisympäristöjen ulottuvuuksia lukiessa.

### 2.2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Esiopetuksen oppimisympäristöjä on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu muun muassa fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristöulottuvuuden näkökulmista (Brotherus 2004; Havu-Nuutinen 2014; Jutila & Luukkala 2004). Jutila ja Luukkala (2004, 28) löysivät lapsihavainnointiin perustuvassa tutkimuksessaan päiväkodissa ja koulussa järjestettävässä esiopetuksessa eroavaisuuksia etenkin fyysisen oppimisympäristön osalta. Tutkimuksessaan he vertailivat päiväkodissa ja koulussa järjestettävän esiopetuksen oppimisympäristöjen eroja ja sitä, miten päiväkotia ja koulukulttuuria näkyvät esiopetuksen oppimisympäristöissä. Heidän mukaansa päiväkodeissa esiopetustilat ovat monipuolisemmat ja kodinomaisemmat ja vastaavasti koulun puolella esiopetukseen käytettävissä olevia tiloja on huomattavasti vähemmän opetuksen tapahtuessa lähes yksinomaan perinteisessä luokkahuoneessa (Jutila & Luukkala 2004, 28–29).

Myös Brotherus (2004, 250–251) huomasi päiväkotien tilojen moninaisuuden ja kodinomaisuuden sekä koulun tilojen oppiaineopiskelua korostavan ominaispiirteen. Vastaavasti Havu-Nuutinen (2014, 630) havaitsi koulussa järjestettävän esiopetuksen hyviä ja huonoja puolia kartoittaneessa tutkimuksessaan, että usein koulun tilat ovat esiopetuksen näkökulmasta ahtaita ja epäkäytännöllisiä. Toisaalta Havu-Nuutisen (2014, 629) haastatteluaineistosta esikoulunopettajille löytyy myös positiivinen esimerkki koulun tilojen joustavasta ja monipuolisesta käytöstä. Hänen tutkimuksensa koskee koulussa järjestettävän esiopetuksen oppimisympäristöjen eri ulottuvuuksia ja pyrkii kyselyjen ja haastattelujen kautta tuomaan esiin koulussa järjestettävän esiopetuksen hyötyjä ja haittoja opettajien, vanhempien ja lasten näkökulmista.

Fyysiseen oppimisympäristöön liittyen myös välineiden käytössä kulttuurierot näkyvät tutkimusten valossa selvästi. Jutila ja Luukkala (2004, 29) havaitsivat, että päiväkodissa välineet ovat vapaammin lasten omaehtoisessa käytössä ja etenkin lelujen määrä ja monipuolisuus on huomattavasti kattavampaa kuin koulussa, kun taas oppi- ja työkirjojen käyttö näkyy kouluympäristössä monipuolisemmin kuin päiväkotien esiopetuksessa. Havu-Nuutisen tutkimuksessa painottuu kouluympäristön välineiden ja oppimateriaalin soveltumattomuus pienille esikoululaisille, mutta jälleen aineistosta löytyy myös päinvastaisia havaintoja (Havu-Nuutinen 2014, 629–630). Näin ollen esiopetusympäristöjen eroavaisuudet eivät näytä olevan pelkästään sen institutionaalisesta kontekstista johtuvia, vaan niihin vaikuttavat monet muutkin tekijät.

## 2.2.2 Sosiaalinen oppimisympäristö

Fyysisen oppimisympäristön lisäksi esiopetuksen oppimisympäristöjä päiväkodin ja koulun konteksteissa on tutkittu sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta. Jutila ja Luukkala (2004, 30, 32) havaitsivat, että vaikka koulussa opetusryhmät ovat suurempia, niin positiivisena piirteenä koulujen sosiaalisissa oppimisympäristöissä on mahdollisuus olla ja oppia myös itseään vanhempien lasten kanssa. Kinon ja Palonen (2013, 30) toteavat, että koulussa paitsi toimitaan suuremmissa ryhmissä, niin siellä vuorovaikutus myös pohjautuu vahvemmin opettajan ja oppilaan keskinäiseen vuorovaikutukseen, kun taas päiväkodeissa toimitaan enemmän pienryhmissä epäsuorien metodien ohjatessa toimintaa.

Ojala on Brotheruksen (2004) tutkimustuloksia tulkitessaan todennut, että päiväkodissa esiopetusta toteutetaan kodinomaisessa arjen toimintojen sävyttämässä, lapsen omatoimisuutta ja keskinäistä yhdessäoloa korostavassa toimintaympäristössä, kun taas koulun toimintaympäristö luo esiopetukselle tilaisuuksia opiskella koululaisen roolia ja oppimaan oppimisen taitoja oppiainekeksisessä opetuskulttuurissa. Ojalan mukaan koulun toimintakulttuurissa toimivassa esiopetuksessa ero kouluoppimiseen on vähäinen. (Ojala 2015, 89.)

Jutilan ja Luukkalan tutkimuksessa näyttäytyvät päiväkodin pienempien ryhmien vuorovaikutuksessa paremmin toteutuvat mahdollisuudet hoivan, huolenpidon ja läheisyyden kokemuksiin, mutta samalla myös lasten yleisempi rauhattomuus ja riitaisuus verrattuna koulujen esiopetusryhmiin. Tutkimuksessa päädytään jopa toteamaan, että päiväkodin esiopetuksessa sosiaalinen ilmapiiri on kokonaisuudessaan iloisempi ja avoimempi, mutta myös riehakkaampi kuin koulun esiopetuksen oppitunneilla vallinnut totisempi, mutta rauhallisempi tunnelma. (Jutila & Luukkala 2004, 31–32.) Etenkin näin suoria johtopäätöksiä tulkittaessa on kuitenkin syytä muistaa, että suoraan lapsilta kysyttäessä näkemykset voisivat mitä luultavimmin olla myös toisenlaisia.

Toisaalta Havu-Nuutisen (2014, 631–633) tutkimuksessa nousee vahvasti esiin esikoululaisia kohtaan kohdistuneen kiusaamisen yleisyys etenkin koulujen ulkoilutilanteissa. Tutkimustulokset antavat siis ainakin jossain määrin osviittaa oletukselle, että koulussa sosiaalinen oppimisympäristö on oppituntien aikana rauhallisempi kuin päiväkotien enemmän vuorovaikutusta sallivassa oppimisympäristössä, mutta vapaan toiminnan aikana (leikkiaika, koulujen välitunnit ym.) on oppimisympäristö koulussa turvattomampi aikuisen läsnäolon ollessa näissä tilanteissa vähäisempää kuin päiväkodeissa tapahtuvassa esiopetuksessa. Epäilemättä nämä ovat kuitenkin asioita, jotka vaihtelevat eri esiopetusyksiköissä suuresti esimerkiksi yksittäisistä opettajista ja muista esiopetusympäristöön vaikuttavista tekijöistä riippuen.

### 2.2.3 Pedagoginen oppimisympäristö

Kahden edellä mainitun oppimisympäristöulottuvuuden yhteydessä tutkimuksissa on tarkasteltu esiopetuksen pedagogista (Jutila & Luukkala, 2004) tai pedagogis-eettistä (Havu-Nuutinen, 2014) oppimisympäristöä. Havu-Nuutisen tutkimuksessa niin opettajat, vanhemmat kuin lapsetkin painottavat esiopetuksen merkitystä valmistautumisena koulua varten ja kuvailevat kouluvalmiutta paitsi sosiaalisten niin myös kognitiivisten, kuten lukemaan oppimisen kautta (Havu-Nuutinen, 2014, 631). Jutila ja Luukkala (2014, 32–34) samoin kuin myös Brotherus (2004, 251–252) tuovat pedagogiseen oppimisympäristöön viitaten esiin ennen kaikkea molemmissa konteksteissa havaitsemansa ohjatun toiminnan opettajajohtoisuuden. Kokonaisuudessaan koulussa eniten aikaa vie opettajan määrittelemä toiminta, kun taas päiväkodissa vapaata toimintaa on eniten (emt.).

Myös se, millaisia asioita esiopetuksessa opetellaan, vaihtelee kontekstin mukaan. Koulussa esiopetus on perinteisesti ollut enemmän aine- ja päiväkodissa aiheidonnaista (Jutila & Luukkala 2004, 32.) Brotheruksen mukaan päiväkodissa opetuksen keskiössä ovat arjen toimet ja sosiaalinen yhdessäolo, kun koulun opetuksessa painottuu sen sivistystehtävä ja keskiössä ovat erilaiset yhteiskuntaa varten opiskeltavat tiedot ja taidot. Brotherusta siteeraten *”päiväkodissa esiopetusikäinen lapsi opettelee eri taitoja elämää varten kuin esiopetusikäinen lapsi koulussa”*. (Brotherus 2004, 258; ks. myös Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008, 20.) Pedagogisesti tasavertaista esiopetuksen kasvatus- ja opetuskulttuuria on Suomessa kaivattu jo pitkään. Esimerkiksi Kess (2001, 103) kaipasi jo vuosituhannen alussa yhdenvertaisuutta ja yhteistä pedagogista näkemystä päiväkodissa ja koulussa toteutettavaan esiopetukseen.

Tämän hetken esiopetussuunnitelmaan nojaten kaikille samoja opetuksen sisältöjä olennaisempaa on mielestäni kuitenkin kysyä, miten lapset erilaisissa esiopetusympäristöissä otetaan pedagogisesti ja tasavertaisesti mukaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Suomalaisen esiopetuksen nykytilaa selvittäneet Kinos ja Palonen (2013) ovat huolestuneita siitä, että nykyinen eri tavoin järjestetty ja jopa yksittäisten ihmisten osaamisen varassa toimiva esiopetus tuo myös mukanaan sen laadun epätasaisuuden. Selvityksessään he toteavat, että esiopetuksen laadun yhdenmukaistaminen on jopa esiopetuksen velvoittavuutta tärkeämpää. (Kinos & Palonen 2013, 29–32.) Itse näen, että silloin kun esiopetuksen kaikkien toimijoiden selkärangassa ja käytännön toimintatavoissa on lasten edun mukaan toimiminen, on yksi esiopetuksen tärkeimmistä laatuksista täytetty.

## 2.3 Relationaalinen esiopetusympäristö

Edellisessä alaluvussa olen käsitellyt esiopetusympäristöjä käsittelevää aiempaa tutkimusta. Aiempi tutkimus on käsitellyt esiopetusympäristöjä fyysisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta ulottuvuudesta käsin. Tämänkaltaisen aiemmassa tutkimuksessa esillä ollut jaottelu ei kuitenkaan riitä vielä kuvaamaan esiopetusympäristöjen monimuotoisuutta, eikä tämän tutkimuksen kannalta keskeistä yhteyttä esiopetusympäristöjen ja lapsinäkökulmaisuuksien välillä. Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat lasten subjektiiviset kokemukset, näkemykset ja merkitykset omiin esiopetusympäristöihinsä liittyen. Lisäksi tutkimuksessani otetaan huomioon institutionaalisten tekijöiden rooli ympäristöjen ja niille annettujen funktioiden muotoutumisessa. Tästä syystä laajennan seuraavaksi ympäristöjen määrittelyä tarkastelemalla lyhyesti ensinnäkin Lefebvren (1991 alkup. 1974) tilan tuottamisteoriaa sekä siihen pohjautuvaa, varhaiskasvatusmaailmaan muokattua, Rutanen (2012) soveltamista. Näiden pohjalta siirryn aiheen käsittelyssä tämän tutkimuksen kannalta olennaiseen, erityisesti analyysin inspiraationa toimineeseen relationaaliseen ympäristönäkökulmaan (Soja, 1996; Raittila, 2009).

Jo klassikoksi muodostunut Henri Lefebvre on tunnettu erityisen syvällisistä tilojen tuottamiseen liittyvistä pohdinnoistaan. Hänen teoriansa mukaan tilat voidaan jakaa kolmeen toisiinsa liittyvään ulottuvuuteen. Nämä ovat havaittu (tilalliset käytännöt), käsitetty (tilan representaatiot) ja eletty (representationaalinen) tilaulottuvuus. Lefebvre painottaa näiden ulottuvuuksien dialektista kietoutuneisuutta. Ne eivät siis ole toistensa vastakohtia vaan sisältävät toisiinsa liittyviä kaikuja ja heijastuksia eli täydentävät toinen toistaan. Lisäksi olennaista Lefebvren teoriassa on, että hänen mukaansa tila ei muodostu vain rakennetusta ympäristöstä, vaan se on sosiaalisesti tuotettu. (Lefebvre 1991, 33–39.)

Rutanen (2012) on soveltanut Lefebvren teoriaa varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Hän näkee varhaiskasvatuksen tilat samanaikaisesti sekä *”lapsille tarjottuna institutionaalisenä tilana”* että *”lasten itse tuottamana elettyinä tilana”*. Hänen tutkimuksessaan havaittu tila kuvaa sosio-spatiaalisia käytäntöjä eli varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa liikettä, toimintaa ja rutiineja. Käsitetyllä tilalla tarkoitetaan lakien, toimintasuunnitelmien ja muiden tällaisten käytäntöä ohjaavien kirjattujen dokumenttien tuomaa näkökulmaa ja vaikutusta. Eletty tila tuo mukaan henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja merkitykset ja siihen liittyy vahvasti subjektiivisuus ja kehollisuus sekä sosiaalinen vuorovaikutus suhteissa fyysiseen tilaan ja muihin ihmisiin. (Rutanen 2012, 45–46.)

Myös Edward Soja on hyödyntänyt Lefebvren ajatuksia luodessaan oman teoriansa tilojen ja paikkojen relationaalisesta muotoutumisesta. Samoin kuin Lefebvre, myös Soja tarkastelee tilojen muodostumista kolmen toisiinsa kytkeytyvän ulottuvuuden kautta. Sojan näkemys ”ensimmäisestä”

(tilojen fyysiset elementit), ”toisesta” (tiloista tehty tulkinnat) ja ”kolmannesta” (tulkintoihin vaikuttavat kulttuuriset ja sosiaaliset käytännöt) tilasta tuo esiin tilojen ja ihmisten vastavuoroisen vaikutuksen toisiinsa: samalla kun fyysinen ympäristö vaikuttaa ihmisten ajatteluun, kokemuksiin ja toimintaan, muodostuvat tilat ihmisten tulkintojen ja niistä seuranneen toiminnan kautta. (Soja 1996, 62–82).

Relationaalista ympäristönäkökulmaa on hyödynnetty myös suomalaisessa varhaiskasvatustutkimuksessa (Raittila 2009; Vuorisalo, Rutanen & Raittila 2015). Raittila (2009) on tarkastellut lasten ja ympäristön vuorovaikutusta varhaiskasvatusympäristöissä. Hänen mukaansa lapsuuden ympäristöt määrittelevät lapsuutta ja sitä, millaista on olla lapsi. Samalla lapset kuitenkin myös itse määrittävät ympäristöään ja omaa suhdettaan siihen ja siinä toimimiseen. (Raittila 2009, 227.) Esiopetukseen soveltaen voidaan tämän pohjalta ajatella, että samalla kun esiopetusympäristöt tuovat esiin näkemyksiä siitä, millaista on olla esiopetusikäinen lapsi, niin osaltaan esikoululaiset myös itse osallistuvat esiopetusympäristöjen muodostamiseen niille luomiensa merkitysten kautta.

Raittila siis lähestyy varhaiskasvatusympäristöjen käsittelyä Sojan (1996) ajattelua mukaillen. Tämän mukaan ympäristöillä on samanaikaisesti kolme toisiinsa vaikuttavaa ulottuvuutta. Ensimmäinen niistä on ihmisistä riippumaton, ympärillämme oleva fyysinen ympäristö. Ympäristöt eivät ole kuitenkaan pelkästään materiaalisia, vaan ne tuottavat ihmisille erilaisia yksilöllisiä mielikuvia ja kokemuksia sen myötä, kun ihminen toimii niissä. Tämän toisen ulottuvuuden myötä neutraaliin ympäristöön yhdistyy subjektiivisia tunteita ja merkityksiä ihmisen tekemien havaintojen ja tulkintojen myötä. Kolmas ulottuvuus tuo kahden edellisen lisäksi mukaan ympäristöihin liitetyt kollektiiviset säännöt, arvot ja yleisesti hyväksytyt käsitykset siitä, miten näissä ympäristöissä kuuluu toimia. (Raittila 2009, 229–231.) Tätä kolmatta, ympäristössä vallitsevien sääntöjen ja normien ympäristöulottuvuutta kutsutaan tässä tutkimuksessa *institutionaaliseksi ympäristöksi*.

Vuorisalo ym. toteavat relationaalisen ympäristönäkökulman yhtenä ydinajatuksena olevan, että tilat muodostuvat jokapäiväisen toiminnan kautta. Varhaiskasvatuksessa tällä viitataan prosessiin, jossa fyysinen ympäristö, henkilökohtaiset tilat ja toimintakulttuurin tulkinnat sekä yhteisölliset ja kulttuuriset näkemykset varhaiskasvatuksesta yhdistyvät. Oman toimintansa kautta niin lapset kuin aikuisetkin ilmentävät omia tulkintojaan siitä, miten varhaiskasvatuksen tiloissa ja paikoissa heidän näkemyksensä mukaan on tarkoituksenmukaista toimia. (Vuorisalo ym. 2015, 68–69). Oletettavaa on, että lasten ja aikuisten näkemykset esiopetusympäristössä toimimisesta eivät aina ole samankaltaisia, koska molemmat tekevät tulkintojaan omien rooliensa, näkökulmiensa ja toiveidensa kautta (vrt. Raittila 2009, 231).

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen kannalta olennaista edellä esitellyissä näkemyksissä on niiden ilmentämät ympäristöjen, paikkojen ja tilojen monen tasoiset ja -suuntaiset vaikutukset suhteessa niissä tapahtuvaan toimintaan ja ihmisiin. Lisäksi ne todentavat, kuinka vahvasti ympäristöjen rakentumiseen fyysisten puitteiden lisäksi vaikuttavat monet muutkin asiat, kuten niihin liitettyt ennakkokäsitykset, rutiinit, säännöt, ilmapiiri ja ihmisten välinen vuorovaikutus. Rutasen (2012, 54) mukaan:

*”tila ei ole yhtenäinen ja ’neutraali’, kaikille samanlainen toiminnan materiaallinen kehikko, vaan valmiiksi tiettyä toimintaa ja tiettyjen toimijoiden mahdollisuuksia tukeva ja tuottava sosiaalinen prosessi.”*

Edellä esiteltyt ympäristönäkökulmat lisäävät mielenkiintoa selvittää, millaisina esiopetusympäristöt lapsille näyttäytyvät ja millaisia kokemuksia heillä niissä toimimisesta on. Miten institutionaaliset säännöt ja normit näyttäytyvät lasten kokemuksissa? Millainen vaikutus niillä on lasten toimintamahdollisuuksiin esiopetuksessa? Mahdollistaako esiopetusympäristö lasten yksilöllisten ja sosiaalisten tilatulkintojen esiin tulemisen vai ovatko esiopetuksen toimintamahdollisuudet tiukasti ylhäältä päin määritellyt ja ennalta rajatut?

# 3 LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS

Vaikka lapsia ja lapsuutta on tutkittu jo kauan, on lasten osallisuus tutkimuksissa toden teolla alkanut yleistyä vasta aika hiljattain. Tässä tutkimuksessa käytetty relationaalinen näkökulma ohjaa valitsemaan tutkimusmenetelmän, jossa lasten kokemukset pääsevät aidosti keskiöön. Seuraavaksi tarkastelen yhä yleistyvää, lasten mielipiteitä ja kykyä arvostavaa lapsinäkemystä sekä tutkimusmaailman uutta aaltoa, jossa lapset otetaan tutkimuksen tekoon mukaan. Sen myötä heitä on toisinaan alettu pitää jopa kanssatutkijoina varsinaisen tutkijan rinnalla. Näiden lisäksi teen katsauksen lapsinäkökulmaisiin tutkimusmenetelmiin, joista erikseen paneudun lasten ottamien valokuvien käyttöön osana tutkimusaineistoa.

## 3.1 Lapsi kompetenttina vaikuttajana

Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) lasten oikeuksien sopimuksen 12. artiklassa todetaan: *“lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti”*. Tämän lisäksi siinä sanotaan, että lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä vapaasti kaikissa lasta koskevissa asioissa. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989.) YK:n julistukseen viitaten Alaca, Rocca ja Maggi (2017, 1096) ovat osuvasti todenneet, että myös tutkimusmaailmassa lapsilla on oltava oikeus aktiivisesti osallistua silloin kun käsittelyssä ovat heitä koskevat asiat. Heidän mukaansa tutkimusten aiemman fokuksen, jossa lapset ovat olleet tutkimusten kohteena, tulee tämän myötä muuttua tutkimuksiin, joita tehdään yhdessä lasten kanssa (emt.).

Tästä huolimatta lasten kykyä ilmaista mielipiteitään ja osallistua tutkimuksiin on aiemmin epäilty pitkään, kunnes laadullisessa tutkimuksessa yleistyneet uudet, lapsille sopivat tutkimusmenetelmät ovat lopulta avanneet tutkijoiden silmät (Einarsdóttir 2007, 199). Myös Strandellin (2010, 93) mukaan näkökulma lasten oikeuksista ja kyvyistä vaikuttaa ja osallistua itseään koskeviin asioihin on vahvistunut uudenlaisen ajattelutavan myötä. Lisäksi tärkeää on antaa lapsille mahdollisuus ilmaista näkemyksiään ja myös rohkaista heitä siihen, mikäli lapset ovat tutkimuksen teossa mukana (Lipponen, Rajala, Hilppö & Paananen 2016, 936). Tämä näkemys on

hyvin linjassa niin koko ajan yleistyneen lasten osallisuuspuheen ja kuin myös tuoreimman Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvomaailman kanssa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 9, 15) velvoitetaan arvostamaan ja ottamaan huomioon lasten mielipiteitä ja käsityksiä esiopetuksessa, jonka myötä lasten tulee myös saada mahdollisuus osallistua oppimisympäristöjen rakentamiseen. Lisäksi lasten tulee saada mahdollisuus omien edellytystensä mukaan ottaa osaa toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Lasten erilaisuutta ja yksilöllisiä tapoja oppia ja toimia pidetään arvossa. Jokainen lapsi on oikeutettu tulemaan kuulluksi, nähdyksi, ymmärretyksi ja huomioon otetuksi sekä yksilönä, että yhteisönsä jäsenenä. Esiopetuksen perustana on käsitys lapsuuden itsearvoisesta merkityksestä ja jokaista lasta arvostetaan omana ainutlaatuisena itsenään. (emt., 9.)

Alasuutari ja Karila (2014, 65–66) ovat todenneet, että keskustelu lasten kuulemisesta liitetään usein 1980-luvulla sosiologian piirissä muotoutuneeseen ja myöhemmin monitieteiseksi laajentuneeseen lapsuudentutkimuksen kenttään, johon kuuluu olennaisesti näkemys lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Heidän mukaansa lapsuuden tutkimuksessa painotetaan myös toimijuuden käsitettä, millä he viittaavat lapsiin oman lapsuutensa muokkaajina ja rakentajina (emt., 66). Myös Danby ja Farrell (2005) ovat samoilla linjoilla esitellessään viime vuosina yhä vahvempaa kannatusta saanutta sosiologista näkemystä. He tähdentävät, että sosiologisesta näkökulmasta lapsi nähdään kompetenttina vaikuttajana, jolla on kyky ja oikeus ilmaista mielipiteitään (Danby & Farrell 2005, 50).

Sosiologisessa lapsinäkökulmassa olennaista on, että lapsi näyttäytyy siinä sosiaalisena toimijana tässä hetkessä, eikä siis vain tulevana sellaisena (Einarsdóttir 2007, 198; Lipponen ym. 2016, 936). Uuden näkemyksen arvoa voidaan korostaa Alasen ym. (2005, 4) tapaan vertaamalla sitä vastakkaisen näkemykseen, jossa lapset nähdään arvokkaina heidän tulevaisuuden mahdollisuuksiensa vuoksi, jolloin samalla väheksytään heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan nykyhetkessä. Tämän perusteella lasta tulisi myös esiopetuksessa arvostaa sellaisena kuin hän on tässä ja nyt sen sijaan, että häntä pyritään ensisijaisesti valmistamaan kohti jotain tulevaa. Toisaalta Karlsson (2012, 22–23) nostaa esiin näkökulman, jossa niin lapset kuin aikuisetkin ovat samanaikaisesti sekä tässä hetkessä toimivia subjekteja (beings), että jatkuvassa kontekstisidonnaisessa vuorovaikutuksessa olevia ja sen myötä muuttuvia toimijoita (becomings).

Uuden lapsinäkemyksen myötä lasten kokemuksia on opittu arvostamaan, mikä on lisännyt tutkijoiden halua paneutua niihin monin eri tavoin. Alasuutarin (2009, 54) mukaan lisääntyneessä lapsuuden tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat lapset sosiaalisena ryhmänä, jolloin tavoitteena on ollut tuoda esiin lapsena olemista ja lapsuutta lasten näkökulmasta. Alanen ym. (2005, 3) sen sijaan nostavat esiin yksilön näkökulman, jossa kiinnostuksen kohteena ovat lapset yksilöllisinä



persoonina sen sijaan, että oltaisiin kiinnostuneita yleisistä lapsuutta koskevista muuttujista. Tällöin lapsi nähdään aistivana ja tuntevana yksilönä, joka on aktiivinen toimija omassa elämässään (emt.). Yhteistä näissäkin näkemyksissä on, että lasten mielipiteet ja kokemukset nähdään merkityksellisinä ja tutkimisen arvoisina.

Kaiken kaikkiaan näyttää siis siltä, että vaikka lapsinäkökulma sekä lasten vaikuttaminen ja osallisuus ovat vielä aika uusia käsitteitä etenkin aikuisnäkökulmaan verrattaessa (Karlsson 2012, 26), ovat ne saavuttaneet vakiintuneen ja yhä vahvistuvan aseman nykyajan lapsuudesta puhuttaessa. Tästä on kuitenkin vielä matkaa siihen, että lasten näkemykset otetaan aidosti huomioon heille suunnattuja tiloja, palveluja ja toimintoja suunniteltaessa. Karlssonia (2012, 33) mukaillen on syytä miettiä, vaikuttavatko lasten mielipiteet aidosti yhteiskunnalliseen päätöksentekoon vai ovatko ne vain aikuisten huviksi kysyttyjä hauskoja repliikkejä.

### *3.2 Lapsinäkökulmaiset tutkimusmenetelmät*

Viime aikoina lapsitutkimuksen kentällä on käyty keskustelua siitä, eroaako lasten kanssa tehtävä tutkimus muusta tutkimuksesta ja onko ylipäänsä tarpeellista käyttää ja kehittää erillisiä lapsuustutkimukseen suunniteltuja tutkimusmenetelmiä. Nykyään vallalla olevan käsityksen mukaan lapset ovat monessa suhteessa erilaisia kuin aikuiset, mutta heillä on yhtä lailla oikeus ja kyky ilmaista mielipiteitään, etenkin kun siihen käytetään oikeanlaisia menetelmiä. Lasten näkemyksiä ja mielipiteitä onkin alettu tutkia käyttämällä monenlaisia erityisiä lapsille soveltuvia tutkimustapoja, kuten erilaisia ryhmä- ja yksilöhaastatteluja, lasten piirustuksia, erikseen lapsille suunniteltuja kyselyitä sekä lasten ottamia valokuvia. (Einarsdóttir 2007, 199–203.) Punch (2002, 321) nostaa tällaisiin lapsiystävällisiin tutkimustapoihin liittyen esiin ajatuksia herättävän näkökulman: hänen mukaansa on jopa paradoksaalista, että samat tutkijat samaan aikaan sekä korostavat lapsen kompetenssia, että peräänkuuluttavat erikseen lapsille räätälöityjä tutkimusmenetelmiä.

Tutkimukset, joissa lapset ovat mukana merkityksellisinä tutkimukseen osallistujina, ovat niihin kohdistuneesta lisääntyneestä keskustelusta huolimatta vielä suhteellisen tuore ilmiö (Einarsdóttir 2007, 198). Strandellin (2010, 104) mukaan lasten osallistumisen rutiininomainen huomioiminen näyttää olevan vielä aika kaukainen ajatus suomalaisessa tutkimusten suunnittelussa. Kuuntelemalla lapsia aikuiset voivat kuitenkin oppia monia uusia keinoja parantaa heidän elämäänsä (Dockett, Einarsdóttir & Perry 2009, 285). Alasuutarin ja Karilan mukaan (2014, 65)

*”lasten mielipiteisiin ja tulkintoihin paneutuminen voi tarjota aikuisille ja päätöksentekoon uusia oivalluksia siitä, mitä lasten elämä on ja millaisia merkityksiä lapset sille antavat”.*

Tutkittaessa lapsia tutkijan on tärkeää tiedostaa oma käsityksensä lapsista ja lapsuudesta, sillä tutkimukseen ja tutkijan eettisiin valintoihin vaikuttaa väistämättä tutkijan oma käsitys lapsuudesta (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 15; Karlsson 2012, 36). Myös Punchin (2002, 322–323) mukaan tutkijan oma lapsikäsite on ratkaisevassa asemassa vaikuttamassa tutkimuksen menetelmien valintaan. Perinteisen näkemyksen mukaan lapset nähdään haavoittuvina ja suojelua kaipaavina, ei-vielä-kyvykkäinä toimijoina, jolloin valta ja vastuu heitä koskevissa asioissa on yksinomaan aikuisilla. Vastakkaisen näkemyksen mukaan lapset sen sijaan ovat täysin kompetentteja vaikuttamaan omiin asioihinsa. Sen mukaan erot aikuisten ja lasten välillä eivät ole niin olennaisia, että tarvetta erityisille ikämäärityneille lähestymistavoille olisi. (Strandell 2010, 92–93.)

Vaikka lapset yleensä jo nähdään kompetentteina kanssatutkijoina ja heidän mielipiteitään aidosti arvostetaan, on tutkimuksen teko heidän kanssaan silti eri asia kuin jos sitä tehtäisiin aikuisten parissa. Lapsia koskevassa tutkimuksessa näkyy väistämättä esimerkiksi se, että lapset ovat yhteiskunnallisesti vähemmistön asemassa. Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen erityispiirteitä analysoinut Punch (2002, 338) toteaaakin, että vaikka lapset nähtäisiin kompetentteina sosiaalisina toimijoina, katsotaan heidän silti olevan yhteiskunnassa marginaalisessa asemassa ja kaipaavan erityistä kohtelua. Oman tulkintani mukaan tutkijan tulee tiedostaa lasten erityinen asema positiivisessa mielessä niin, että tutkimus on lasta kunnioittavaa ja huomioi mahdollisimman hyvin lapsitutkimuksen lapsen etua tavoittelevat erityispiirteet.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena voidaan määritellä olevan lasten tuottaman tiedon ja lasten näkökulmien tavoittelu. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisen osaamista tai toimintaa olisi tarve vähätellä, vaan lähtökohtana on koko yhteisön näkökulmien kokonaisvaltainen tarkastelu. Keskeinen haaste lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on saada luotua puitteet, joissa lapsella on mahdollisuus kertoa maailmastaan niin, että lapsen ääni aidosti tavoitetaan. Kyse ei siis ole siitä, onko lapsilla kykyä kertoa, vaan ennen kaikkea siitä, osaako tutkija kuunnella lapsia ja käsitellä heiltä saamaansa tietoa. (Karlsson 2012, 22–50.)

Punch (2002, 329) ja Strandell (2010, 108) ovat nostaneet esiin tutkijoiden korostuneen halun miellyttää lapsia heille räätälöityjen tutkimusmenetelmien kautta. Vaikka tutkimuksissa on tärkeää, etteivät ne esimerkiksi aiheuta tutkittaville haittaa, niin Strandell kysyy painokkaasti, mennäänkö näissä miellyttävyysspyrkimyksissä jo liian pitkälle. Onko vaarana käydä jopa niin, että tutkimuksen miellyttävyydestä tulee itseisarvo tietoa tuottavan perustutkimuksen kustannuksella? Strandellin mukaan lapsiystävällisiin tekniikoihin keskittyminen voi viedä huomion niistä valta- kontrolli- ja auktoriteettisuhteista, jotka luovat pohjan lasten toimijuudelle. (emt. 108.) Tähän liittyen pidän itse

tärkeänä, että tutkimus tuottaa uutta tietoa, mutta menetelmillä, jotka ovat mieluisia siinä mukana oleville lapsille. Itse asiassa uskon, että uuden tiedon tuottaminen on yleensä monin verroin tehokkaampaa silloin, kun tutkimukseen osallistujat ovat siinä mielellään mukana tai ovat siitä jopa innoissaan.

Yhteistä monissa aiemmissa lapset tutkimuksen tekoon mukaan ottavissa tutkimuksissa on paitsi suhtautuminen lapsiin kyvykkäinä kanssatutkijoina, niin myös tutkijoiden kasvanut halu oppia lapsilta hankkimalla tietoa siitä, mitä lapset ajattelevat omaa elämäänsä koskevista asioista ja millaisina he ne kokevat. Tutkijan onkin tärkeää myöntää ja tiedostaa lasten ajatusten erityisyys. Rusasen (2008, 16) mukaan aikuiselle ei välttämättä aina tule edes mieleen asiat siten kuin lapset ne näkevät, sillä lapsilla on erilainen tapa ajatella ja luoda merkityksiä asioille. Myös Cook ja Hess (2007, 29) ovat todenneet, että aikuisten näkemykset lapsista ja lapsuudesta eivät välttämättä edusta lasten todellisia näkemyksiä ja kokemuksia. Nykyään lapsinäkökulmaisista tutkimuksista on kuitenkin osattu aikuisten toimesta ottaa jo oppia ainakin siinä määrin, että lasten näkemysten pohjalta on konkreettisesti kehitetty joitakin varhaiskasvatuksen käytäntöjä (Dockett ym. 2009, 284).

Punch (2002, 338) on huomannut vaarana aikuis- ja lapsitutkimuksen välisessä vertailussa olevan, että lapset niputetaan yhdeksi homogeeniseksi joukoksi, jolloin ei osata huomioida heidän yksilöllisiä erojaan. Tähän liittyen Cook ja Hess (2007, 42) painottavat, että lapset eivät ole yhtä massaa, vaan erilaisista lähtökohdista olevia yksilöitä erilaisin mielipitein (ks. myös Dockett ym. 2009, 289). Myös Alanen ym. (2005, 4) tähdentävät, että lapset eivät ole kaikki samanlaisia, vaan jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö ja kokee maailman omalla tavallaan. Tutkijoiden haasteena onkin oppia käyttämään menetelmiä, joiden avulla voidaan muodostaa totuudenmukainen käsitys lasten elämästä sellaisena kuin se heille todellisessa elämässä ilmenee sen sijaan, että tutkittaisiin lapsia heidän arjen elämänsä ulkopuolella esimerkiksi tutkijoiden toimistoissa tai laboratorioissa (emt. 4).

Kokonaisuudessaan näyttää siis siltä, että tarve lapsinäkökulmaiselle tutkimusmenetelmille on huomattu ja tunnustettu. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa onkin kokeiltu ja kehitelty jo monia erilaisia välineitä. Varsinaisia työkaluja olennaisempaa on kuitenkin se, miten ja mihin tarkoitukseen niitä käytetään (Karlsson 2012, 44). Mielestäni tärkeää on paitsi tutkijan lasta arvostava asenne, niin myös taito ja halu toimia rakentavassa yhteistyössä lasten kanssa. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien merkitystä ei silti pidä myöskään väheksyä, sillä ne vaikuttavat hyvin pitkälti siihen, millaisen kokemuksen lapsi tutkimuksesta saa. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin tähän tutkimukseen valittua tutkimusmetodia eli lasten ottamien valokuvien ja niihin liittyvien haastattelujen käyttöä osana lapsinäkökulmaista tutkimusta. Joissakin aiemmissa

tämänkaltaista tutkimusmetodia soveltavissa tutkimuksissa on haastattelu- termin sijaan käytetty termiä ”keskustelu” (esim. Alasuutari & Karila 2014). Tässä tutkimuksessa sekä haastattelu että keskustelu ymmärretään samankaltaisiksi tutkimusmenetelmiksi, jossa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen kertomalla tutkijalle ajatuksiaan ja mielipiteitään itse ottamiensa valokuvien pohjalta.

### *3.3 Tutkimusmenetelmänä valokuva- avusteiset keskustelut*

Kun tutkitaan lasten kokemuksia ja näkemyksiä heidän arjen ympäristöistään, on aikuisen tutkijan haasteena ymmärtää lasta aidosti ja oikein. Alasen ym. (2005, 6) mukaan toisen ihmisen kokemuksen luonne on aina osittain saavuttamaton ulkopuoliselle ja tämä korostuu entisestään silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat lapset. Tähän liittyen Punch (2002, 325) tähdentää, että aikuisen tutkijan voi olla haasteellista ymmärtää asioita lasten näkökulmasta. Siksi tutkijoiden tulee olla avoimia käyttämään tutkimusmenetelmiä, jotka huomioivat lasten kiinnostuksen kohteet, tietotason ja ymmärryksen asioista sekä heidän erityisen asemansa sosiaalisessa maailmassa (Alanen ym. 2005, 9). Myös Alaca ym. (2017, 1097) korostavat lapsia osallistavien ja lapsen kehitystasoon soveltuvien menetelmien suurta merkitystä. Monissa aiemmissa tutkimuksissa lapsinäkökulmaa ja sen ymmärtämistä on pyritty edistämään käyttämällä lasten ottamia valokuvia tutkimusmenetelmänä (esim. Einarsdottir 2005; Cook & Hess 2007; Alasuutari & Karila 2014; Hilppö ym. 2016; Alaca ym. 2017).

Usein valokuviiin perustuvissa tutkimuksissa on toimittu metodologisesti niin, että lapset ottavat ensin valokuvia ja keskustelevat niistä sen jälkeen yhdessä tutkijan kanssa, jolloin aineistonhankinta on ainakin osittain lasten käsissä (Cook & Hess 2007; Einarsdottir 2007, 201–202). Itsekin valokuvia lasten kanssa käyttäneet Lipponen ym. (2016, 940) näkevät tämän kaltaisen valokuvien käytön helpottavan lapsen ja aikuisen välistä kommunikaatiota ja lisäävän aikuisen ymmärrystä lapsen kokemuksia kohtaan. Einarsdottirin (2007) tutkimuksessa lapset esittelivät tutkijalle omaa esiopetusympäristöään ja ottivat samalla siitä kuvia. Omassa tutkimuksessani olennaista on, että lapset ovat itse saaneet valita, mitä kuvaavat ja mitkä asiat heidän mielestään ovat merkityksellisiä. Tätä seurannut haastattelu eroaa perinteisistä tutkimushaastatteluista niin, että sitä ovat ohjanneet lapsen ottamat valokuvat, jolloin lapsen omat näkemykset ovat olleet automaattisesti keskiössä. (emt., 201–202.)

Tämän lisäksi valokuvaamista tutkimusmenetelmänä on perusteltu sillä, että sen on todettu olevan lapsille mieluinen tapa ilmaista itseään (Punch 2002, 333). Myös Einarsdottir (2007, 203) on huomannut valokuvaamisen olevan paitsi useimpien lasten mieleen, niin myös ajankäytöllisesti tehokas tapa saada konkreettista, visuaalista tietoa lasten näkemyksistä. Digitaalisen median käyttöä

esikoulussa tutkineen Mertalan (2016, 17) mukaan valokuvaaminen on helposti opittava ja lapsia motivoiva menetelmä, joka tarjoaa mahdollisuuksia kommunikointiin, itseilmaisuun, dokumentointiin ja arviointiin. Sen kautta lapset saavat mahdollisuuden toimia ei ainoastaan tiedon vastaanottajina, vaan myös sen tuottajina (emt.) Sen on koettu olevan toimiva menetelmä myös silloin, kun halutaan vähentää valtaeroa aikuisen ja lapsen välillä tai lisätä kielelliseltä ilmaisukyvyltään heikompien lasten vaikutusmahdollisuuksia (Einarsdottir 2005, 527).

Alasuutarin ja Karilan (2014, 67) valokuvia ja ryhmäkeskusteluja menetelminä käyttävän tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa lasten kuulemisen aineisto, joka mahdollistaa lapsille arjen vuorovaikutusta paremmat mahdollisuudet olla vaikuttamassa keskustelun kautta syntyviin merkityksiin. Kyseinen tutkimus liittyy Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeeseen, jossa tutkittiin *“miten lapset varhaiskasvatusinstituution - tai päivähoidon - yhtenä keskeisenä toimijaryhmänä jäsensivät instituution arjen käytäntöjä ja sen toimintaympäristöä”*. Tutkimusaineisto käsittää lähes 200 2-6- vuotiaiden lasten ottamaa valokuvaa ja 24 niihin pohjautuvaa keskustelua. Tutkimus osoittaa, että valokuvien avulla myös hyvin nuorten lasten kuuleminen voi olla mahdollista, vaikkakin se tapahtuu aina aikuisten tekemien tulkintojen kautta (emt. 67–69).

Lasten ottamia valokuvia menetelmänä käyttäviä tutkimusprojekteja useaan kertaan toteuttamassa olleet Cook ja Hess ovat tiivistäneet kokemuksiaan seuraavasti: Valokuvat ovat nopea, helppo ja lapsille mielekäs menetelmä, josta lapset aidosti kiinnostuvat. Tämä on tärkeä seikka, kun otetaan huomioon millaista tutkimuksen teko olisi ei- motivoituneiden lasten parissa. Valokuvat myös luovat konkreettisen pohjan ja virikkeen keskusteluille lasten kanssa. Lasten itsensä ottamien valokuvien ansioista keskustelun virikkeenä ovat aina lasten intressien mukaiset asiat. Näin ollen kontrolli siitä, mikä on tärkeää jää aidosti lapsille. Lisäksi konkreettisten kuvien avulla tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin on helppo palata uudelleen ja halutessa valokuvia voidaan käyttää myös tutkimuksen raportoinnissa. (Cook & Hess 2007, 32.)

Näiden aiempien tutkimuskokemusten pohjalta uskon lasten ottamien valokuvien ja niihin pohjautuvien keskustelujen olevan toimiva menetelmä tuoda lasten ääntä kuuluviin ja mahdollistaa heidän osallisuuttaan myös tämän tutkimuksen puitteissa. Vaikka tiedostan, että tutkijan oma ajattelu ja kädenjälki näkyvät väistämättä aineistoa analysoidessa ja raportoidessa (vrt. Pyyry 2015, 19) niin lapsilähtöisen tutkimusmenetelmän myötä uskon lasten äänen kuuluvan myös tutkimustuloksissa, mikä onkin yksi tämän tutkimuksen kulmakivistä.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS: LAPSET AKTIIVISINA ASiantuntijoina

Tässä luvussa esittelen ja perustelen ensin tutkimuskysymykset. Sen jälkeen kerron pääpiirteittäin tutkimukseen osallistujista, jonka jälkeen siirryn aineistonhankintaan liittyvien valintojen ja menetelmien kuvailuun. Lopuksi esittelen, miten ja millä perustein aineistoa on tässä tutkimuksessa analysoitu.

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia esiopetusympäristöjä lasten näkökulmasta. Lapset kuvaavat näkemyksiään omista yksilöllisistä lähtökohdistaan ja omiin henkilökohtaisiin kokemuksiinsa perustuen. Silloin kun tavoitellaan lasten näkökulmia ja heidän tuottamaansa tietoa, voidaan puhua lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta (Karlsson 2012, 23). Lasten kokemukset ja näkemykset rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa siinä ympäristössä, jossa he kulloinkin ovat. Esiopetuksessa oleville lapsille esiopetusympäristö vaikuttaa täten suuresti paitsi heidän ajatuksiinsa esiopetuksesta, niin myös laajemmin koko heidän maailmankuvansa muotoutumiseen.

Erityisenä kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa ovat ne relationaalisen ympäristön piirteet (Soja 1996; Raittila 2009; Vuorisalo ym. 2015), joista lapset puhuvat kertoessaan ottamistaan valokuvista. Niiden löytäminen on tärkeää, jotta lasten näkemykset voidaan ottaa paremmin huomioon esiopetuksen ja sen oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Lisäksi tarkastelen tutkimuksessani esiopetusympäristöjen institutionaalisten piirteiden ilmenemistä lasten puheessa. Tällä haen vastausta siihen, miten päiväkodin ja koulun esiopetusympäristöissä vallitsevat säännöt, arvot ja normit tulevat esiin lasten kertoessa omista esiopetusympäristöistään. Ovatko esiopetuksen toimintatavat lapsen edun mukaisia vai onko käytössä toimintamalleja, joihin lasten näkökulmasta tulisi suhtautua nykyistä kriittisemmin? Myös tämä näkökulma on mielestäni tärkeä ottaa huomioon, mikäli lasten kokemukset halutaan ottaa vakavasti ja antaa niille niiden ansaitsemaa painoarvoa lapsuuden ympäristöjen muodostamisessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

Millaisia relationaalisia ympäristöjä lapset tuottavat puhuessaan esiopetuksen ympäristöistä?

Millaisia fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen ympäristön elementtejä lasten tuottamasta aineistosta löytyy?

Miten löydetty ympäristöolollisuudet liittyvät toisiinsa lasten merkityksenantoprosesseissa?

2. Miten esiopetuksen ympäristöjen institutionaaliset piirteet ilmenevät lasten puheessa?

## *4.2. Tutkimukseen osallistujat*

Tutkimusaineisto hankittiin kahdesta koulun ja kahdesta päiväkodin tiloissa toimivasta esiopetusryhmästä. Tutkimuksen kohteena on siis ollut yhteensä neljä Etelä-Suomessa sijaitsevaa esiopetusyksikköä. Kaikki yksiköt kuuluvat kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin riippumatta siitä, ovatko tilat koulun vai päiväkodin yhteydessä. Seuraavaksi kuvailen jokaista yksikköä lyhyesti.

**Yksikkö 1:** Koulun yhteydessä toimiva esiopetusryhmä. Koulu muodostuu useista rakennuksista, joista yhdessä koululuokkien lisäksi esiopetusryhmän käyttöön varattu luokkatila. Ryhmään kuuluu 24 lasta, 2 lastentarhanopettajaa sekä yksi avustaja. Laaja piha, jossa muun muassa pelikenttiä, keinuja, kiipeilytelineitä ja liukumäki.

**Yksikkö 2:** Koulun yhteydessä toimiva esiopetusryhmä. Koulu muodostuu kahdesta rakennuksesta. Esiopetustilat on sijoitettu toisessa koulurakennuksessa sijaitsevaan entiseen asuntoon, jossa 3 huonetta ja pieni keittiö. Ryhmään kuuluu 17 lasta, 2 lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja sekä ½ avustaja. Metsäinen piha, jossa muun muassa pelikenttä, keinuja ja esiopetuksen ohjatussa käytössä oleva kota.

**Yksikkö 3:** Vuoropäiväkodin yhteydessä toimivat esiopetusryhmät. Päiväkotitoiminta muodostuu kahdesta rakennuksesta, joista toisessa toimii päivähoitoryhmien lisäksi kolme esiopetusryhmää. Jokaisella ryhmällä on yhteisten eteis- ym. tilojen lisäksi käytössään oma ryhmätila. Tähän tutkimukseen osallistui lapsia kahdesta ryhmästä. Yhteensä ryhmiin kuuluu 25 lasta, 3 lastentarhanopettajaa ja ryhmien yhteinen lastenhoitaja. Aidattu, päivähoitoryhmien kanssa yhteinen piha, jossa muun muassa leikkimökki, hiekkalaatikko ja keinuja. Päiväkodilla käytössään myös lähietäisyydellä sijaitseva kota.

**Yksikkö 4:** Päiväkodin yhteydessä toimiva esiopetusryhmä. Päiväkotitoiminta on perustettu entisen lastenkodin tiloihin ja toimii kahdessa rakennuksessa, joista toisessa päivähoitoryhmien lisäksi esiopetusryhmä. Ryhmällä käytössä eteis- ym. tilojen lisäksi 3h+k. Suuri aidattu metsäinen piha, jossa muun muassa keinuja, kiipeilytelineitä, hiekkalaatikko ja pelikenttä.

Alkuperäiseen tutkimussuunnitelman mukaan jokaisesta yksiköstä aineistonhankintaan oli määrä osallistua kolme lasta, jolloin aineistoa olisi tuottamassa yhteensä 12 lasta. Eräässä yksikössä kävi kuitenkin niin, että tutkimusluvan saaneen lapsen kerrottiin olevan sairaana, jonka vuoksi hänen tilalleen hankittiin tutkimuspäivän aamuna toinen lapsi. Sairaaksi luultu lapsi kuitenkin ilmestyikin paikalle, jonka seurauksena kyseisestä yksiköstä tutkimukseen pääsi mukaan neljä osallistujaa. Näin ollen tutkimuksen aineistoa on lopulta ollut tuottamassa yhteensä 13 lasta (6 poikaa ja 7 tyttöä).

#### *4.3. Aineiston hankinta - lapset aineiston tuottajina*

Ennen aineistonkeruuta tein menetelmällisen pilottikokeilun esiopetusryhmässä kunnassa, jossa itse työskentelen lastentarhanopettajana. Tästä oli erityisesti hyötyä siinä, että osasin paremmin kiinnittää huomiota omiin toimintatapoihini tutkimuksen aineistoa hankittaessa. Pilotin jälkeen esimerkiksi tiedostin paremmin oman toimintani vaikutuksen lasten käyttäytymiseen ja osasin entistä aidommin antaa tilaa lasten valinnoille ja ajatuksille tutkimusta tehdessä. Lisäksi sain tarpeellista kokemusta siitä, miten kauan aineistonkeruun eri käytännönvaiheet vievät ja miten tutkimus kannattaa lapsille esitellä. Pilotissa integroimme tutkimusaiheen koko esiopetusryhmän toimintaan niin, että osa lapsista kuvasi esiopetusympäristöä minun kanssani ja loput esiopetusryhmän kasvatushenkilökunnan ohjaamina.

Lisäksi ennen varsinaista aineistonhankintaa vietin yhden tutustumispäivän jokaisessa mukana olleessa esiopetusryhmässä. Tässä tarkoituksena oli ennen kaikkea tutustua lapsiin, henkilökuntaan ja ryhmän toimintatapoihin, jotta varsinainen aineistonkeruu tapahtuisi mahdollisimman sujuvalla tavalla. Lisäksi ajatuksena oli tarjota lapsille mahdollisuuksia tutustua tarvittaessa tabletilla kuvaamiseen jo ennen varsinaista aineiston keruuta, jotta tutkijan kanssa yhteistyössä toimiminen ja tabletin käyttö sujuisivat mahdollisimman luontaisesti tutkimusta tehdessä (vrt. Dockett ym. 2009, 287; Lipponen ym. 2015, 939). Käytännössä tälle ei kuitenkaan osoittautunut tarvetta, sillä kaikki lapset osasivat jo muutenkin käyttää sujuvasti tabletin valokuvaustoimintoja.

Paitsi eettisesti, niin myös tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että tutkimuksessa olevat lapset ovat paitsi halukkaita niin myös kyvykkäitä toimimaan yhteistyössä tutkijan kanssa ja kertovat mahdollisimman avoimesti omista esiopetuskokemuksistaan. Tästä syystä mukana olleet lapset valittiin pääsääntöisesti etukäteen henkilökunnan lapsituntemukseen tukeutuen. Tutkimuspäivän alkuun suunnittelin ja toteutin jokaisessa ryhmässä koko esiopetusryhmälle yhteisen aamupiirin, jossa kerroin tutkimuksesta. Korostin tarvitsevani lasten apua, koska vain



heillä on sellaista tietoa, jota tutkimuksessa tarvitaan. Lisäksi pohjustin aihetta hieman tilanteen ja lapsiryhmän mukaan varioiden keksimälläni toiminnallisella valokuvausleikillä, jossa lapset ottivat toisistaan ja esiopetusympäristöstään mielikuvitusvalokuvia. Sen jälkeen kysyin, ketkä lapsista haluaisivat oikeasti lähteä valokuvaamaan esiopetusympäristöä ja kertomaan siitä minulle.

Tutkimus suoritettiin siis henkilökunnan kanssa erikseen sovittuna ajankohtana niin, että aamupiiirin jälkeen yksi halukas, tutkimusluvan saanut lapsi kerrallaan lähti tutkimuksen tekoon. Henkilökunnan päätöksestä riippui, mitä muu ryhmä teki tutkimuksen aikana. Käytännössä tämä toteutui niin, että päiväkotien esiopetusryhmissä toimittiin samoin kuin tekemässäni menetelmäpilotissa eli kaikille ryhmän lapsille tarjottiin tilaisuutta esiopetusympäristönsä kuvaamiseen, mutta osa heistä teki sen vuorotellen ryhmän omien aikuisten kanssa. Koulujen esiopetusryhmissä sen sijaan muut lapset osallistuivat tutkimuksen aikana normaaliin esiopetustoimintaansa. Ryhmien kasvatushenkilökunnan mukaan niissäkin aiottiin kuitenkin toteuttaa vastaavaa toimintaa koko ryhmän kanssa joskus myöhemmin.

Varsinainen kuvaustilanne organisoitiin niin, että yksi lapsi kerrallaan esitteli ja valokuvasi haluamiaan, itselleen tärkeitä paikkoja ja asioita omasta esiopetusympäristöstään. Ennen kuvaamista tilanne ohjeistettiin jokaiselle lapselle vielä yksilöllisesti niin, että he saavat vapaasti kuvata asioita ja paikkoja, jotka he kokevat itselleen tärkeiksi tai joista heillä on jotain kerrottavaa. Ainoa lapsille annettu sääntö oli, että kuvissa ei saa näkyä muiden ihmisten kasvoja. Tämä siitä syystä, että tällöin olisi pitänyt hankkia kuvausluvat kaikilta ryhmän lapsilta ja heidän huoltajiltaan. Kaikki lapset näyttivät ymmärtävän tehtävänannon hyvin ja lähtivät yleensä innokkaasti esittelemään ja kuvaamaan ympäristöään. Tutkijana seurasin lasta hänen mukanaan korostaen, että lapsi saa itse päättää minne haluaa mennä, ja mitä haluaa valokuvata.

Lapset toimivat kuvaustilanteissa hyvin yksilöllisesti. Silmiinpistävää monien lasten toiminnassa oli, että vaikka he näyttivät ottavan valokuvia hyvin spontaanilla asenteella, oli heillä lähes poikkeuksetta selvä oma ajatus ja perustelut sille, mitä he kuvaavat ja miksi. Osa lapsista kuvasi vain paria ryhmän aktiivisessa käytössä ollutta tilaa ja niiden materiaaleja, kun taas osa lapsista halusi kuvata myös paikkoja, joissa on käynyt vain yhden kerran esimerkiksi tutustumispäivänä. Vastaavasti osa lapsista halusi ottaa kuvia vain sisätiloissa, osa kuvasi myös ulkona paitsi pihaa, niin myös esimerkiksi retkipaikkana toiminutta lähimetsää. Toisessa koulun esiopetusryhmässä kuvauskohteisiin selvästi vaikutti ulkona ollut pakkanen: yksikään lapsi ei halunnut lähteä ulos, mutta yksi lapsi kuvasi ikkunasta ulkona sijaitsevan itselleen tärkeän paikan. Toinen erityisesti ulkoilusta pitänyt lapsi ratkaisi asian ottamalla valokuvan ulkoilua kuvaavasta päiväjärjestyskortista.

Valokuvien määrä vaihteli yksilöllisesti 6-35 kuvan välillä. Yhteensä aineistoon kertyi 185 valokuvaa. Valokuvaustilanteissa pidin erityisen tärkeänä kuunnella ja kunnioittaa lasta: esimerkiksi joissakin tapauksissa lapsi lopetti valokuvaamisen ja tuntui tulkintani mukaan odottavan aikuiselta ohjeita tai varmistusta siihen, tulisiko kuvaamista vielä jatkaa. Tällöin pyrin mahdollisimman selkeästi ilmaisemaan, että lapsi saa itse päättää, onko hänellä vielä jotain kuvattavaa vai onko hän valmis. Toisaalta osa lapsista toimi kuvaustilanteissa hyvin määrätietoisesti ja ilmaisi selkeästi, kun kaikki hänen mielestään tärkeät asiat oli valokuvattu.

Lasten näkökulman ymmärtämisen kannalta heidän aktiivinen osallistumisensa kuvien tulkintaan on erittäin olennaista (Dockett ym. 2009, 290–291; Alaca ym. 2017, 1111). Kun yhden yksikön kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset olivat valokuvanneet haluamansa asiat, tulostin kuvat paperille niin, että yhdellä arkilla oli 9 kuvaa. Näin sain kuvat konkreettiseen muotoon ja niitä kaikkia oli mahdollista katsella samaan aikaan. Tällä pyrin helpottamaan lapsen mahdollisuuksia kertoa ja keskustella ottamistaan valokuvista. Pidin tärkeänä sitä, että lapsi sai ilmaista itseään sekä tuoda omia näkökulmiaan ja mielipiteitään esiin mahdollisimman vapaasti. Tällä pyrin paitsi toimimaan lasta kunnioittavalla tavalla, niin myös ehkäisemään omien ennakkokäsitysteni vaikuttamista aineiston muotoutumiseen ja tulkintaan.

Myös lasten tapa kertoa ottamistaan kuvista ja osallistua keskusteluun oli hyvin yksilöllistä. Keskustelut kestivät hieman yli kuudesta minuutista lähes 25 minuuttiin. Osa lapsista oli ilmaisussaan hyvin oma-aloitteisia ja innokkaita, jolloin oma roolini oli lähinnä osoittaa aktiivisesti kiinnostustani lasten kertomia asioita kohtaan ja tarvittaessa kysyä pieniä täsmentäviä kysymyksiä. Jotkut lapsista olivat vähäsanaisempia, jolloin kyselin heiltä enemmän kysymyksiä kuviin liittyen ja rohkaisin heitä kertomaan niistä itselleen merkityksellisiä asioita. Keskusteluissa olennaista oli, että pyrin mahdollisimman vähän ohjaamaan omilla käsityksilläni kuvista kertomista. Tästä syystä korostin koko ajan omaa ulkopuolisen oppijan rooliani ja samalla sitä, että lapsilla on tietoa, josta olen kiinnostunut (vrt. Einarsdottir 2007, 204).

Kokonaisuudessaan yllättävää oli, miten positiivisella ja useimmiten jopa innostuneella asenteella lapset osallistuivat keskusteluihin, vaikka olivat tilanteessa kahdestaan jokseenkin vieraan aikuisen kanssa. Koen, että tutustumispäivä ja aamupiiri sekä ennen kaikkea yhteinen jaettu kokemus kuvien ottamisesta vaikutti myönteisesti lasten innokkuuteen päästä kertomaan ottamistaan kuvista minulle. Tätä ei näyttänyt haittaavan edes se, että osa keskusteluista käytiin lapsille suhteellisen vieraissa paikoissa, kuten päiväkodin johtajan toimistossa tai erityisopettajan luokassa. Tämä johtui siitä, että keskustelupaikoiksi valittiin esiopetusryhmien henkilökunnan opastuksella sellaisia tiloja, jossa mahdolliset ulkoiset häiriötekijät olisivat mahdollisimman

vähäiset. Kaikki lasten kanssa käydyt keskustelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 34 sivua (fontti Arial, riviväli 1,15).

#### *4.4 Aineiston analyysi – lasten äänen kuunteleminen*

Tässä luvussa kuvaan ensin yleisesti laadullisen tutkimuksen analyysia ja siihen liittyviä tekijöitä. Sen jälkeen kerron konkreettisemmin, miten aineiston analyysi tässä tutkimuksessa on toteutettu.

##### 4.4.1 Laadullisen tutkimuksen analyysi

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan toteuttaa monenlaisia tutkimuksia. Sisällönanalyysin käyttäminen on mahdollista kaikissa laadullisen tutkimuksen traditioissa ja käytännössä suurin osa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä pohjautuu jollain tavalla sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin piirissä voidaan nähdä erilaisia jaotteluja tai erotteluja, joita esittelen seuraavaksi pääpiirteittäin.

Laadullisen tutkimuksen analyysia voidaan lähestyä ensinnäkin tarkastelemalla sen suhdetta teoriaan. Eskolan (2001, 136) mukaan tutkimukset voidaan tästä näkökulmasta jakaa aineistolähtöisiin, teorialähtöisiin tai teoriasidonnaisiin tutkimuksiin. Aineistolähtöisessä analyysissa teoria rakentuu puhtaasti tutkimuksen aineistosta käsin. Teorialähtöisessä analyysissa on yhteyksiä teoriaan, mutta se ole varsinaisesti teoriaan pohjautuvaa. Teoriasidonnainen analyysi sen sijaan nojautuu vahvasti johonkin teoriaan (emt.). Tuomi & Sarajärvi (2009) kuvaavat aineistolähtöisen analyysin merkitsevän, etteivät aiemmat teoriat tai havainnot tutkittavasta aiheesta vaikuta analyysin kohteisiin tai tutkimustuloksiin, vaan ne muodostetaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun pohjalta.

Teoriasidonnaisesta analyysista Tuomi & Sarajärvi käyttävät nimitystä teoriaohjaava. Siinä aikaisemmat tiedot ja teoriat ilmiöstä tietoisesti vaikuttavat aineiston jaotteluun ja tarkasteluun, mutta tutkimus ei suoranaisesti pohjaudu teoriaan. Teorian tehtävänä ei siis ole määrittää ilmiön kuvailua ja analyysin etenemistä, vaan toimia sen tukena ja mahdollistaa myös uusien löydösten esiin tuleminen. Teorialähtöisessä analyysissa sen sijaan jokin tietty teoriakehys toimii analyysin perustana. Tällöin tutkittavasta ilmiöstä saatu aikaisempi tieto määrää tarkasti ilmiön määrittelyn. Tällöin kyse on usein siitä, että aikaisemman tiedon pätevyyttä kokeillaan uudessa kontekstissa. (emt. 95–97.)

Teoriasidonnaisuuden lisäksi laadullisen tutkimuksen analyysia voidaan lähestyä sen eri vaiheiden kautta. Tuomi & Sarajärvi (2009) korostavat, että aluksi tutkijan tulee tehdä selkeä päätös siitä, mitä aineistosta etsitään. Tämän jälkeen tulee keskittyä vain kyseistä tutkimusta koskevien asioiden perusteelliseen käsittelyyn. Vaikka aineistosta todennäköisesti löytyy muutakin kiinnostavaa kuin tutkimuksen keskiössä oleva ilmiö, tulee tutkijan rajata kaikki ylimääräinen tutkimuksen ulkopuolelle. Tämän jälkeen löydettyt asiat kerätään muusta aineistosta erilleen ja tutkimuksesta riippuen luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Lopuksi tehdyt havainnot raportoidaan ja niistä kirjoitetaan yhteenveto. (emt., 92–93.)

Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysissa on kaksi toisiinsa kietoutunutta vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämässä on kaksi vaihetta, joista ensimmäisessä aineistoa tarkastellaan jostakin tietystä, tutkimuksen kannalta olennaisesta, näkökulmasta. Tästä syntyneitä havaintoja yhdistelemällä päästään pelkistämisen toiseen vaiheeseen, jonka avulla havaintomäärää saadaan karsittua paremmin hallittavaksi. Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa havainnoista siirrytään tekemään tulkintoja esimerkiksi vertaamalla niitä aiempiin tutkimustuloksiin. (emt., 39–44.)

#### 4.4.2 Analyysin kohteena lasten tuottama aineisto

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissa olennaista on etsiä lasten ottamissa valokuvissa ja kertomuksissa esiin tulevia merkityksenantoja. Analyysissä painotan siis ensisijaisesti litteroitua aineistoa, eli sitä mitä lapset ovat ottamistaan valokuvista kertoneet ja pitäneet merkityksellisenä. Valokuvat toimivat aineiston analyysin taustatukena, jolloin niiden tehtävänä on havainnollistaa, tarkentaa ja vahvistaa lasten äänen oikein kuulemista. Analyysin alkuvaiheessa päätavoitteeni oli mahdollistaa lasten ajatusten mahdollisimman aito esiin tuleminen ilman ennakkokäsityksiä tai teoriaohjaavuutta. Näin ollen tässä yhteydessä voidaan puhua puhtaasti aineistolähtöisestä analyysimallista (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009).

Käytännössä tutkimukseni aineiston analyysin voi sanoa alkaneen jo aineiston hankintavaiheessa ja viimeistään aineistoa litteroidessa. Näiden tutkimusvaiheiden kautta minulle alkoi koko ajan yhä selkeämmin hahmottua, millaisesta merkitysten kirjosta esiopetusympäristöt lasten jäsentäminä rakentuvat. Litteroinnilla on tärkeä merkitys aineistoon tutustumisen kannalta ja sen avulla aineisto saadaan helpommin käsiteltävään muotoon (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Litteroinnin olen tehnyt väljällä tarkkuudella eli olen pääsääntöisesti kirjannut sanatarkasti kaikki puhutut sanat, mutta en esimerkiksi taukoja tai äännähdyksiä, ellei niillä ole mielestäni ollut merkitystä aineiston tulkinnan kannalta. Joissakin tapauksissa olen siis kuitenkin

merkinnyt litterointiin esimerkiksi huokauksia tai naurua. Litteroinnin ulkopuolelle olen jättänyt myös yleisimpiä täytesanoja ja muuta tutkimuksen kannalta merkityksetöntä puhetta, etenkin keskustelujen alusta ja lopusta. Litteroinnin yhteydessä olen tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi muuttanut kaikki nimet ja poistanut muut tunnistetiedot.

Litteroituani koko aineiston kirjalliseen muotoon, luin sen useaan kertaan läpi ja kirjoitin samalla muistiin lasten kerronnassa painottuneita ja usein esiin tulleita asioita ja teemoja. Tämän jälkeen ryhmittelin toisiinsa liittyviä merkityksenantoja yhteen ja luokittelemalla muodostin niistä muutaman suuremman asiakokonaisuuden. Niiden pohjalta kävin aineistoa asiakokonaisuus kerralla uudelleen läpi etsien ja kooten yhteen sieltä kuhunkin kokonaisuuteen liittyvät merkityksenannot. Näin pääsin analyysissäni vaiheeseen, jossa aineistosta löytämäni merkitykset oli kategorisoitu suurempien asiakokonaisuuksien yhteyteen.

Kun olin edellä kuvatun aineistolähtöisen analyysin avulla saanut lasten autenttiset näkökulmat mahdollisimman hyvin esiin, siirryin aineiston teoriaohjaavaan analyysiin. Tässä yhteydessä toimin samaan tapaan kuin aiemmin etenemällä yksittäisistä havainnoista kohti suurempia asiakokonaisuuksia. Erona aiempaan aineistolähtöiseen analyysimalliin oli kuitenkin teorian esiintulo näkökulman tuojana. Ensin tarkastelin, millaisia fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön elementtejä valokuvista ja lasten kerronnasta oli löydettävissä. Tässä yhteydessä käytin apuna värikoodeja aineiston luokittelussa eri oppimisympäristöulottuvuuksien alle.

Tämän jälkeen analyysiani ohjaavana viitekehyksenä toimivat teoriat ympäristöjen relationaalisuudesta. Tässä vaiheessa huomasin jo aiemmin esiin tulleiden ilmiöiden olevan hyvin yhteenkietoutuneita ja toisiinsa limittyneitä. Tutkimuskysymysten valossa aineistoa pelkistämällä pääsin kuitenkin etenemään useiden havaintojen kasautumisesta kohti aineiston selkiytymistä ja lopulta tutkimukseni arvoituksen ratkaisuun.

## TAULUKKO 1. ESIMERKKI AINEISTON PELKISTÄMISESTÄ

Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
<p>L1: ”No mun <b>kavereitten kaa, me leikitään</b> siellä aina yleensä kaikkee kivaa”</p> <p>L2: ”Sitten, <b>me tykätään juosta kavereitten kaa kilpaa</b> tosta tonne portille.”</p> <p>L3: ”No tekisin noit viittoja ja <b>leikkisin</b> niit sankareita ku <b>me Ollin kaa ja Jonin kaa leikittiin</b> kerran.”</p> <p>L4: <b>Tyttöjen kaa meil</b> on kun <b>me</b> ollaan isoja <b>meil</b> on keikka ja silloin <b>me käytetään</b> noita kyniä <b>tekemään julisteita</b>.</p>	<p><b>Kaverit + leikki</b></p> <p><b>Kaverit + kilpajuoksu</b></p> <p><b>Kaverit + leikki</b></p> <p><b>Kaverit + leikki + askartelu</b></p>	<p><b>Vertaisryhmän</b> merkitys leikissä ja muussa lasten omaehtoisessa toiminnassa.</p>

# 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Aluksi tarkastelen, miten esiopetusympäristöjen fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus aineistossa ilmenevät. Tätä kautta pääsen vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kuvailemaan lasten tuottamia relationaalisten esiopetusympäristöjen yhteenkietoutumia. Lopuksi siirryn toisen tutkimuskysymyksen käsittelyyn, jossa tarkastelen, miten esiopetusympäristöjen institutionaaliset piirteet tulevat ilmi lasten merkityksenannoissa. Tuloksia havainnollistan aineistosta poimituilla lainauksilla, jotta lasten autenttinen ääni pääsee mahdollisimman hyvin kuuluviin. Lainausten yhteydessä käytän lapsista lyhenteitä L1-L13. Itseni tutkijana olen merkinnyt lyhenteellä T. Joidenkin lainausten yhteyteen olen lisännyt niihin liittyviä lasten ottamia valokuvia. Valokuvien tarkoitus on lisätä lukijan mahdollisuuksia saada tutkimuksen aineistosta ja lapsen näkökulmasta mahdollisimman kattava ja totuudenmukainen kokonaisymmärrys. Valokuviin olen merkinnyt kuvan ottaneen lapsen lyhenteen, jotta lukija voi halutessaan verrata sitä muihin kyseisen lapsen ottamiin valokuviin ja aineistoesimerkkeihin.

## *5.1 Esiopetuksen ympäristöulottuvuudet lasten näkökulmasta*

Seuraavaksi tarkastelen, miten esiopetuksen fyysinen, sosiaalinen & pedagoginen oppimisympäristöulottuvuus tulevat tutkimuksen aineistossa esiin ja millaisina ne lasten puheissa näyttäytyvät. Vaikka nämä ulottuvuudet näyttäytyvät esiopetuksessa toisiinsa kietoutuneina ja päällekkäin, käsittelen tässä yhteydessä jokaista ympäristöulottuvuutta ensin omana erillisenä kokonaisuutenaan ja vasta seuraavassa luvussa siirryn niiden syvempään ja kokonaisvaltaisempaan tarkasteluun.

### 5.1.1 Esiopetuksen fyysinen ympäristö

Vaikka tutkimuksessani oleellista on se, mitä lapset esiopetusympäristöistään kertovat, voidaan myös lasten esiopetusympäristöstään ottamien valokuvia tarkastelemalla muodostaa jonkinlainen ensivaikutelma siitä, millaisena lapset mahdollisesti esiopetusympäristönsä näkevät. Lapset

näyttävät kiinnittävän usein huomiota pieniin yksityiskohtiin ja suuri osa aineiston valokuvista on lähikuvia jostakin lapselle merkityksellisestä esineestä. Selvästi eniten lapset ottivat tällaisia kuvia leikkivälineistä, mutta myös liikuntaan ja kädentaitoihin liittyvä esineistö näkyy kuvissa usein. Kädentaitojen osalta valokuvia löytyy sekä siihen liittyvistä välineistä, että valmiista tiloihin esille laitetuista taideteoksista ja askarteluista. Jonkin verran valokuvia otettiin myös muista yksittäisistä asioista, kuten kirjoista, peleistä sekä omista lokeroista ja kasvunkansioista.

Erilaisten esineiden lisäksi lapset ottivat valokuvia myös esiopetusympäristöstä ja sen tiloista laajemmin. Tähän liittyen selvästi eniten kuvissa näkyi paikkoja, joissa lapset kertoivat leikkivänsä. Leikkipaikkoja näyttää esiopetusympäristöissä olevan niin sisä- kuin ulkotiloissakin. Myös liikuntapaikat nousevat aineistossa esiin lapsille erityisen merkityksellisinä ympäristöinä. Näiden lisäksi kuvista löytyy muita lasten valitsemia tiloja ja paikkoja, kuten metsä, opettajien huone ja portaikko. Koulujen yhteydessä olevissa esiopetusyksiköissä kuvattiin jonkin verran myös muita saman pihapiirin koulurakennuksia. Kolmessa tapauksessa lapset eivät tienneet, saako kuvattavaan paikkaan kuvaushetkellä mennä, jolloin he kuvasivat siitä vain oven.

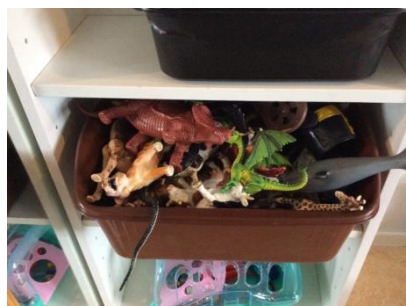
Seuraavaksi käsittelen aineiston fyysisen ympäristön elementtejä yksityiskohtaisemmin ja päästän lapsen oman äänen kuuluviin.

Tutkimusaineiston perusteella lapset pitävät leikkivälineitä ja -paikkoja ensisijaisena esiopetuksen fyysiseen ympäristöön kuuluvana asiana. Leikkiin liittyvät fyysisen ympäristön elementit korostuvat niin lasten ottamissa valokuvissa kuin heidän kanssaan käydyissä keskusteluissa:

*L4: Siellä on noita eläimiä. Ja yks juttu. Älä ihmettele vaik sä näät kirahvin naaman ja melkein jo delfiinin pyllyn (naurua) ja tiedäks sä mikä toi on? Se on käärme, leikkikäärme.*

*T: Miks sä ton oot halunnut ottaa?*

*L4: No kun mä tykkään. Siks kun siin on niks. Niillä leikitään.*



Kuva 1: L4

Leikin lisäksi lapset selvästi arvostavat esiopetuksen fyysisessä ympäristössä sen tarjoamia liikuntamahdollisuuksia. Niiden suuri merkitys näkyi myös otetuissa valokuvissa, sillä aineistosta



löytyy 14 valokuvaa, jotka lapset yhdistävät ensisijaisesti liikuntaan liittyviksi. Kokonaisuudessaan samoin kuin leikki, myös liikkuminen näyttäytyy aineiston perusteella lapsille hyvin luontaisena ja mieluisana toimintamuotona, johon lapset liittävät paljon positiivisia muistoja ja merkityksiä.

*T: Miks se on niin kiva?*

*L10: No ku siinä pystyy roikkumaan ja tekemään voltteja näissä tangoissa*

*T: Aa noi tangot!*

*L10: Siel pystyy tasapainoilemaan siellä päällä, ja sitten toi tanko-osa menee alaspäin siitä pystyy liukua ja hypätä alas, se on siinä kiva.*

*T: Eli onks tää niinku koko pihan kivoin juttu?*

*L10: Joo. Toi on seuraavaks kivoin, keinut.*



Kuva 2: L10

Erilaisten liikuntavälineiden kuten suksien, jääkiekkomaalin, pallon, keinujen ja erilaisten kiipeilyvälineiden lisäksi lasten puheissa liikuntaan liittyvät myös esimerkiksi liikuntaleikeissä käytetyt rumpu ja radio sekä pehmolelut.

*L5: Sitte radio on niin kiva salissa ku siitä voi ottaa, siitä saa rytmiä siinku liikutaan kaikkee tämmöstä kato ku tuol on sellanen radio sitte se on vaan kiva ku siel on rytmiä.*



Kuva 3: L5

Myös esiopetusympäristön liikuntapaikat tulevat aineistossa hyvin esille. Liikunta on esiopetusympäristössä lasten kertoman perusteella mahdollista muun muassa luistelukentällä ja pihassa, mutta liikuntapaikoista selvästi eniten lapset ottivat valokuvia ja kertoivat päiväkodin tai koulun liikuntasalista.

*L10: Mä tykkään olla jumppasalissa kun siellä pystyy tekemään ambulanssihippaa.*

*T: Ambulanssihippaa?*

*L10: Joo se on kiva ja noissa pystyy kiipeilemään*

*T: Aivan sielki on kiipeily taas.*

*L10: Ja siel pystyis pelaamaan säbää ja jalkapalloo.*



**Kuva 4: L10**

Liikuntaan verrattava merkitys on myös esiopetusympäristön mahdollisuuksilla toteuttaa hienomotorista toimintaa, kuten piirtämistä ja askartelua. Askarteluun ja muuhun hienomotoriseen toimintaan liittyen lapset valokuvasivat niin esiopetusympäristöön esille laitettuja valmiita tuotoksia, kuin myös erilaisia kädentaitoihin liittyviä välineitä, kuten kyniä, hamahelmiä, hiekkatarjottimia (sormella piirtämiseen), ompelukorin ja maalaushyllyn. Hienomotorinen toiminta tulee aineistossa vähintään kerran mainituksi kymmenen lapsen kertomuksissa ja myös se näyttäytyy lapsille mieluisana toimintamuotona.

*T: Niin siin oli kynä, miks?*

*L2: Siks koska mä tykkään tosi paljon piirtää.*

*T: Aha, mitä sä piirrät?*

*L2: Minecraftista. Sitten täs on hamahelmet, koska mä tykkään tehdä hamahelmillä.*



**Kuva 5: L2**

*L5: ...nää kolme kuuluu niinku yhteen, eli on kivaa askarrella.*

*T: Aha, eli täs on tällönen askarteluhyllykkö ja sit joku alusta.*

*L5: Joo ja tos on meidän askartelemia lumiukkoja, mis on meidän omat nimet.*



Kuva 6: L5

Muita aineistossa esiintyviä esiopetuksen fyysiseen ympäristöön liittyviä elementtejä ovat päivittäisiin rutiineihin, kuten ruokailuun, pukeutumiseen, käsien pesuun ja lepäämiseen liittyvät tilat, paikat ja asiat. Näistä käsien pesu ja pukeutuminen ovat asioita, joita esiopetusikäiset lapset ovat oppineet pitämään tärkeinä arjen perusrutiineina:

*T: Aivan, peseeks kaikki aina kädet?*

*L5: Joo, silleen kunnolla, että eka huuhtelee sitte hieroo kaikkialle, ottaa saippuaa ja hieroo kaikkialle, sitten pestään taas ja sitte kuivataan ihan kunnolla.*

*T: Joo, päätätteks te aina itte millon te meette käsipesulle?*

*L5: No ei ku sillen ku tarvii, eli ulos mennessä tai sitte tota päivälevolle mennessä, ruoalle menossa*

*T: Aha, mistä noi voi tietää?*

*L5: Aamupalalle menossa, niinku siitä vaan tietää ku ne on tärkeitä asioita pestä kädet, kato ku se ruokailu se on niin tärkeä.*

*L11: Se on tärkeä kun laittaa hyvin päälle... Pitää laittaa fliissi aika hyvin päälle.*

Esiopetuksen fyysisen ympäristön osalta myös ruokailutila ja lepohuone herättävät lapsissa ajatuksia. Ruokailuun lapset liittävät positiivisia ajatuksia, kun taas lepäämistä kohtaan esiintyvät näkemykset ovat lähes poikkeuksetta negatiivisia. Ainoastaan yksi lapsi kertoi pitävänsä erityisesti rauhallisista tekemisistä, kuten päivälevosta.

*L9: Mä tykkään tosi paljon no tästä koulun ruoasta ni mä otin täst kuvan.*



Kuva 7: L9

*L2: Täällä lepohuoneessa on tylsintä öö ruoan jälkeen.*

*T: Ai, minkä takia?*

*L2: Koska me joudutaan olla siel tunti paikoillaan, maata patjalla.  
T: Aha, siitä sä et tykkää vai?  
L2: En.  
T: Ai, miks?  
L2: No siksi koska siel on maailman tylsintä ja siel ei saa liikahtaa yhtään.*



**Kuva 8: L2**

### 5.1.2 Esiopetuksen sosiaalinen ympäristö

Vaikka lasten ottamissa valokuvissa ei kuvausluvista johtuen muita ihmisiä kuvattu, tulee esiopetusympäristön sosiaalisen ulottuvuuden tärkeä merkitys aineistossa hyvin esiin. Ennen kaikkea vertaisryhmä ja kaverit näyttää olevan lapsille hyvin merkityksellinen, esiopetukseen sisältöä ja mielekkyyttä tuova osa.

*T: Mikä siitä paikasta tekee tärkeän sinulle?*  
*L1: Esimerkiksi vaikka se, et siellä saa kaikki olla ja kaikki saa tehdä siinä mitä sillei haluaa.*  
---  
*L1: Mä tykkään aina kaikesta yhdessä olemisesta ja kaikesta enkä hirveesti siitä yksin olemisesta mistä mä kerroin jotain. Se on niinku vähän sellanen mistä mä en tykkää.*  
*T: Yksin oleminen?*  
*L1: Niin.*

*L2: ...me tykätään juosta kavereitten kaa kilpaa tosta tonne portille!*

*L4: ...tyttöjen kaa me aina leikitään niil.*

*T: Mikä siitä leikistä tekee kivan?*

*L4: No ku mä oon koira ja sitten ne hoitaa mua noilla tavaroilla.*



Lasten puheessa kuuluu usein vahva yhteisöllisyys ja me- henki suhteessa omiin kavereihin. Tähän liittyy kuitenkin myös toinen puoli. Näyttää siltä, että lasten leikkikokoonpanot ovat usein lasten itsensä toimesta suhteellisen tiukasti rajattuja. Voisi jopa väittää, että sosiaalisten rajojen asettamisesta on lasten keskuudessa muodostunut sosiaalinen normi, mikä herättää ainakin joissakin lapsissa toiveita sosiaalisten verkostojen joustavuudesta sekä huolta leikkien ulkopuolelle jäämisestä. Sosiaalisen ulkopuolisuuden kokemukset aiheuttavat helposti vahvojakin tunteita.

*L5: Mä haluisin et kaikki leikkis yhdessä.*

*T: Ai, eiks kaikki leiki yhdessä?*

*L5: No ei.*

*T: Miten ne sit leikkii?*

*L5: Kaikki on ihan omissa porukoissa. Kuten mul on vaikka meiän porukassa nyt minä ja sitte Liisa ja sitte Jonna. Niit on kolme.*

*T: Onks teillä aina se sama porukka? Miks ei ne koskaan vaihdu?*

*L5: Ja sitten me välillä otetaan leikkiin myös toi Minna ja Maisa, muttei ihan aina. Sitten mul on myös yks juttu, tää on aika harmillinen. Yhtenä vaiheena toi Liisa ja Jonna halus leikkiä kaksin, sitte mulle ei jääny ketään muuta kaveria ku, no ois sillä hetkessä sillä tavalla että mä nyt menin leikkimään ton Anun kanssa.*

*T: Anun kanssa okei et se selvis sit se tilanne sillä lailla?*

*L5: Joo mut ois nyt voinu päästää mut leikkiinki.*

*T: Nii miltä se susta tuntu?*

*L5: Mä menin mökin taakke itkemään ni kyllä sä siitä varmaan.*

Myös kiusaaminen tulee aineistossa mainituksi:

*L13: Joo joskus Roope kiusaa mut tänään ainakin kiusas tos kauppaleikissä.*

*T: Ai, miten?*

*L13: No kun (huokaus) kun se tunkeutu kauppaan.*

*T: Ai jaa ni se ei tuntunut susta kivalta?*

*L13: Joo.*

*T: Joo no onks sitte semmosta tosi usein vai joskus vaan vai?*

*L13: No joskus.*

*T: Miten niistä tilanteista yleensä selvittää sitte?*

*L13: No kun sovitaan ja me saatiin sovittua.*

*T: Ai te saitte sovittua? Tuliks siinä niinku aikuinen auttaan vai saitteks te ihan itte sovittua vai?*

*L13: No saatiin ihan ite, Lassikin oli siinä.*

Vaikka sosiaalinen kanssakäyminen vertaisryhmässä ei aina ole kitkatonta, on lapsilla hyvin tiedossaan, miten tilanteissa esiopetuksen sosiaalisten normien mukaan tulisi toimia:

*T: Kaikki kohtelee toisiaan hyvin?*

*L8: No joskus ei päästä leikkiin mukaan, mutta silti kaikki pitää päästää leikkiin mukaan koska se on jätävällistä!*

Kavereiden ja toisten lasten lisäksi lapset liittävät myös ennen kaikkea oman ryhmän aikuiset esiopetuksen sosiaaliseen ympäristöön kuuluviksi. Aikuisiin liittyviä elementtejä löytyy lasten kertomuksista kahta lasta lukuun ottamatta. Oman ryhmän aikuisten lisäksi mainittiin esiopetusryhmälle ”taidetiistaita” vetävät ulkopuoliset aikuiset, sekä koulun esiopetuksessa olevien lasten puheissa esiin tulleet ensimmäisen luokan opettaja, rehtori, koulun ruokapalvelutyöntekijä ja yhden lapsen isovanhemmat. Pääosin lasten aikuisiin liittyvä puhe on sävyiltään positiivista.

*L9: Täällä on ainakin se, tääl on rehtoreiden ja opejen huone.*

*T: Joo, no mitäs sä aattelit ku sä halusit rehtorin ja opejen huoneesta ottaa kuvan?*

*L9: No mulle tuli vaan mieleen sellane.*

*T: Joo, miksköhän se ois niinku sellanen tärke juttu sulle?*

*L9: No mä vaan tykkään niistä mun eskarin opeista niin paljon.*

*L12: Jep, Kaisu tekee siellä hyvää ruokaa.*

Kaiken kaikkiaan lasten aikuisiin liittämässä puheessa korostuu ryhmän aikuisten rooli esiopetustoiminnan mahdollistajana ja määrittäjänä. Lapset selvästi arvostavat niitä hetkiä, kun aikuinen mahdollistaa jonkin heille merkityksellisen asian:

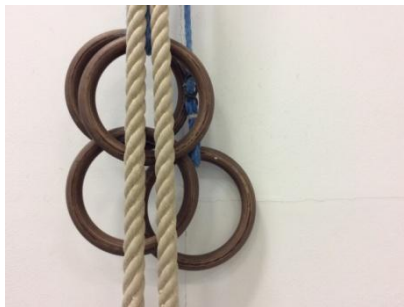
*L5: Must on siis kivaa ku ne laittaa, noi meidän tädit laittaa joskus jotain niinku ne lukee kirjaa tosta älytaululta tai sitten laittaa jotain ohjelmia ylestä.*

---

*L5: Sitten must on kivaa kun aina joskus aikuiset ottaa nää esille.*

*T: Mitkä ne on?*

*L5: Semmoset renkaat ja köydet.*



**Kuva 10: L5**

Joissakin tilanteissa aikuiset saattavat antaa myös lapsille vaikutusmahdollisuuksia:

*T: Saaks sinne (majaan) mennä ihan millon vaan leikkimään?*

*L2: Ei kun aikuisen luvalla. --- Aikuinen määrää koska voi siellä olla..*

*T: Aikuinen määrää koska te ootte siel?*

*L2: Niin aikuinen määrää koska me mennään sinne metsään ja sitte me äänestetään iso metsä vai pieni metsä.*

*T: Saaks tätä käyttää tätä askartelujuttukonetta itte millon halua?*

*L11: Ei ite. Aikuinen laittaa ja saa valita niistä mitä haluaa.*



Kuva 11: L11

Aineistossa tulee esiin myös aikuisen rooli turvallisuuden tuojana ja huolenpitäjänä:

*T: Miks tää nuotio on tänne kuviin valittu?*

*L4: Koska aina kun me ollaan pikku retkellä tuolla meiän pikku metsäs ni silloin me aina lämmitellään siin.*

*T: Ahaa, onks se aina päällä teillä ku te meette retkelle?*

*L4: Noo joo.*

*t: Kuka sinne laittaa ne tulet?*

*L4: Joskus Sanna, Timo, Elina. Ja kun sä oot meillä oikee hoitaja, sä et oo enää missään ni pian säki alat laittaa.*

*T: Eli eskarit saa ihan itte käyttää kuivauskaappia ja osaa käyttää?*

*L10: Joo aikuisetkin yleensä vie ne kun on heitetty koriin.*

*L8: Sit vielä kun on melkein valmis ni laitetaan liivit että aikuiset niinku muistaa että lapsilla on liivit ja sit ne muistaa et ketkä on eskarilaiset.*

*T: Ai miks niitten täytyy muistaa ketkä on eskarilaiset?*

*L8: Koska niitten pitää huolehtii niistä et ne ei huku.*

*T: Okei, eli jos teil ei ois liivejä ni unohtaiskohan aikuiset?*

*L8: Varmaan, pitää huolen.*



Kuva 12: L8

Kokonaisuudessaan lasten sosiaaliseen ympäristöön liittyvissä merkityksenannoissa näkyy paitsi vertaisryhmän suuri merkitys, niin myös eroavaisuus lasten ja aikuisten maailmojen välillä. Lapset



selvästi tunnistavat olevansa esiopetuksessa oma erityinen joukkonsa, jolla on erilainen positio kuin toimintaa ohjaavilla aikuisilla. Aineistossa tämä ilmenee muun muassa niin, että yleensä lapset kertovat ympäristön toiminnasta me- muodossa tarkoittaessaan itsensä lisäksi nimenomaan muita lapsia.

*L1: Se on tota sellanen kuva ku meil on eskaris niinku pikkukeittiö, sellanen mistä aikuiset hakee aina aamulla kahvia ja muuta.*

*T: Aha, miks ne hakee sieltä kahvia?*

*L1: No jos ne haluaa juoda tai syödä samalla ku meki syödään.*

*T: Käyttääks aikuiset näitä kirjoja koskaan?*

*L1: Ei, niil on sellassii omia kirjoja mitkä on sit eri paikassa. Täs on vaan kaikki meidän lasten kirjat.*

*L8: Tässä on se aikuisten pöytä, jossa suunnitellaan ja tehdään palaveria ja joskus me tehään me lapset kans palaverija.*

*T: Ai, no minkäs takia tää oli tärkeä asia sit eskarissa et sä otit kuvan siitä?*

*L8: Koska aikuiset on siinä niinku ottamas, tekemässä asioita.*



Kuva 13: L8

### 5.1.3 Esiopetuksen pedagoginen ympäristö

Tämän tutkimuksen perusteella oppiminen ei ole lasten näkökulmasta esiopetuksen keskeisimpiä asioita. Oppimiseen liittyvää puhetta löytyy aineistosta vain murto-osa esimerkiksi leikkiin, kavereihin tai liikkumiseen verrattuna. Vaikka selvää on, että esimerkiksi leikkiessään, liikkuessaan ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa toimiessaan lapset myös oppivat tehokkaasti uusia asioita, niin pedagogisen oppimisympäristöulottuvuuden suhteen aineisto jää lasten puheissa varsin niukaksi.

Siitä huolimatta, että leikin kautta oppiminen on olennainen osa suomalaisen esiopetuksen pedagogiikkaa, ei yksikään lapsi suoranaisesti mainitse oppineensa leikissä, saati leikkineensä oppiakseen. Tämä ilmentää ainakin sitä, että leikki on lapsille luontainen tapa toimia ja lapset leikkivät ensisijaisesti itse leikin ja sen tuottaman mielihyvän vuoksi. Kahden lapsen puheesta



kuitenkin kuulee selvästi, kuinka lapsi itse tiedostaa oivaltaneensa leikin kautta jotakin itselleen ja muiden kanssa jaetulle leikille merkityksellistä:

*T: Ahaa no mikä tästä paikasta tekee sit tärkeen?*

*L3: No siksi, koska sinne me piilotettiin, ilman tota me ei oltais keksitty hyvää piilopaikkaa tollee ja Lassi ja Toni ois nähny.*

*L7: ...me ollaan turvassa ja sit meidän pitäis päästä jotenki pois sieltä ettei se kissa saa meitä kiinni.*

*T: Aha, onks se niinku niin et haluisko kaikki olla kissa vai hiiriä vai mitä?*

*L7: Öö on se ollu välillä sillee, mut nyt me ollaan keksitty se että vu, vanhimmasta nuorimpaan.*

Liikunnasta puhuessaan lapset korostavat usein uusien asioiden oppimisen sijaan omia kykyjään ja nykyistä osaamistaan, joiden kautta he usein myös perustelevat sen mielekkyyden. Myös uuden taidon oppiminen tulee kuitenkin aineistossa liikunnan yhteydessä mainituksi:

*T: Miks sä tykkäät luistelusta?*

*L4: No siin mä oon aina hyvin saanu harjoteltuu aina kaikkee.*

*T: Mitä siinä luistelussa on harjoteltu?*

*L4: Miettimistä.*

*T: Miten siinä luistelussa harjotellaan miettimistä?*

*L4: Silleen että pitää silmiä kiinni ja sitten laittaa niinku yhden jalan ihan tälleen ja yhden laitetaan tänne ja sitte vaan tehdään tällee. Se on melkein jo aika helppoo.*

*T: Liu'utaanks siinä yhellä jalalla vai? Seistään paikalla vai?*

*L4: Yhellä jalalla liu'utaan.*



Kuva 14: L4

Myös kädentaitoihin liittyvää oppimispuhetta aineistosta löytyy hieman. Pedagogisen oppimisympäristöulottuvuuden näkökulmasta kädentaitoihin liittyvä ohjattu toiminta näyttää esiopetuksen toimintaympäristöissä olevan pitkälti aikuisten määrittelemää.

*T: Miks tää (luurangon pienoismalli) on sun mielestä tärkeä asia?*

*L1: Koska me tarvitaan aina aika paljon malleja tohon taiteilemisjuttuun.*

*T: Miks siinä täytyy olla paljon malleja?*

*L1: No koska sit me osataan tehdä sellanen, sellanen oikeen näkönen.*

*L8: Me tehään voffelikankaasta meidän äiteillemme sellatteet puhelinkassit johon voi laittaa sellatteita ihan mitä vaan, ja sit siihen laitetaan vielä naru et voi pitää sitä kädessä.*

*T: Aha, oottekste itte valinnu sen asian vai miks te teette semmoset?*

*L8: No aikuiset on päättäny sellatteet niinku, sellatteet öö, oho mikä tää kuva on?*

*T: Onks se se liitutaulu?*

*L8: Joo se oli liitutaulu.*

*T: No minkäs takia liitutaulu valittiin tänne?*

*L8: Et voi niinku tehtävistä piirtää asioita et neuvoa, aikuiset neuvo, ne ottaa liidun ja tekee tähän taululle niitä.*

Edellinen lainaus on ainoa aineistosta löytyvä esimerkki, jossa aikuisen rooli lapsia neuvovana opettajana tulee selvästi esiin. Aikuisen opettajan rooliin liittyvä mielenkiintoinen seikka on myös ”opettaja” termin ilmeneminen lasten puheessa: toinen koulun yhteydessä oleva esiopetusyksikkö erosi kaikista muista sen suhteen, että siellä lapset käyttivät ”aikuinen” termin lisäksi useaan kertaan myös termiä ”ope” tai ”opettaja” oman esiopetusryhmänsä aikuisista puhuessaan. Aikuisten toiminta opettajan roolissa ei näissäkään maininnoissa kuitenkaan nouse esiin.

Viimeisin sitaatti tuo esiin myös tehtävät, joilla aikuisen näkökulmasta voisi olettaa olevan jonkinlainen pedagoginen funktio, mikäli niitä esiopetuksessa käytetään. Tehtäviin liittyvä mielenkiintoinen havainto on, että koulun yhteydessä esiopetuksessa olevista lapsista jokainen mainitsi ne, mutta päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetuksessa olevista vain yksi. Tehtäville lapset eivät liitä puheessaan sen suurempaa pedagogista merkitystä kuin muillekaan esiopetuksen toimintamuodoille. Pikemminkin ne ovat heille esiopetukseen kuuluva itsestäänselvyys, joita tehdään, koska aikuinen on niin ohjeistanut.

*L8: Et jos on tehty jotakin tehtäviä ni sit siihen laitetaan reiät rei'ittimellä ja sit laitetaan siihen niin kansioon sisälle.*

*T: Ai, täällä eskaris tehään tehtäviä? Minkälaisia ne on ne tehtävät?*

*L8: No kirjaintehtävät ja jonkunlaiset toiset tehtävät.*

*T: Joo, miks niitä täytyy olla?*

*L8: No, aikuiset päättää niin.*

*T: Mitä mieltä sä oot siitä?*

*L8: Iha hauskaa.*

Vain erikseen kysyttäessä yksi lapsi kertoi tehtäviin liittyvästä oppimisesta. Tässäkin yhteydessä oppiminen näyttäytyy lapsen näkökulmasta suhteellisen epämääräisenä.

*L13: No me tehään laskutehtäviä ja kirjoitustehtäviä ja sitten kaikkea muuta.*

*T: Okei, ja sä tykkäät niistä?*

*L13: Joo.*

*T: Onks ne helppoja vai vaikeita?*

*L13: No helppoja.*

*T: Oppiiks niistä jotain?*

*L13: Joo.*

*T: Mitä niist oikeen oppii?*

*L13: No, ykkösluokalle jotain.*

Vaikka pedagoginen ympäristö ei lasten puheessa kokonaisuudessaan nouse keskeiseksi esiopetusympäristöjä kuvaavaksi ulottuvuudeksi, tulee yhden lapsen kohdalla oppiminen osana esiopetustoimintaa useamman kerran mainituksi.

*T: Mitä te oikeen kättelette siel älytaululta kaikkee?*

*L5: Ylee ja sitte me välillä pelataan numerorataa ja kaikkee tämmöstä.*

*T: Joo, onks se jotenki hyödyllinen se?*

*L5: Joo siit oppii asioita.*

*T: Ai, minkälaisia asioita sä oot oppinu?*

*L5: No vaikka siinä numeroradassa ja se, se opettaa asioita.*

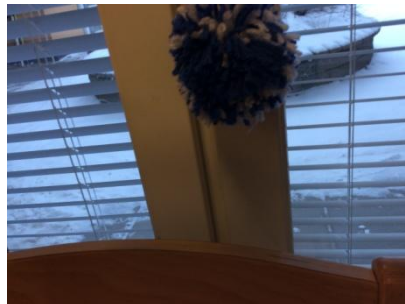
*T: Ai, mitä asioita se opettaa?*

*L5: No emmä oikeen osaa sanoa, se niinku opettaa rohkeutta, kato ku siin on semmonen vastakilpailija ja sitte laskemista, siis laskee kumpia kolikoita on enemmän ja ottaa ja sitte liikuttaa sitä hahmoo.*

---

*T: Mitäs sitten muuta?*

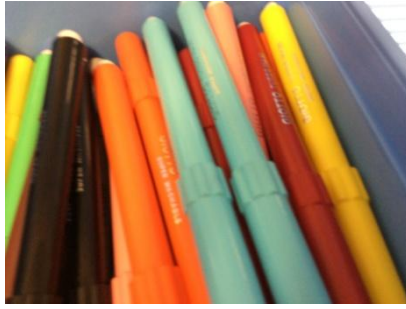
*L5: No sitten tääkin oli siihen askarteluun, kato ku näissä oppii, tää on tämmönen pallo mikä on tehty niinku ihan langasta.*



**Kuva 15: L5**

Yhden lapsen kerronnasta löytyy myös kuvaus siitä, kuinka lapset voivat esiopetusympäristössä myös itse opettaa ja oppia asioita toisiltaan:

*L7: No nää kynät koska mä tykkään tosi paljon piirtää Sohvin kans ja Sohvi on opettanu mut piirtään sellasseen sydämen tosi oudosti, sillee et sä vaan värität tällee ja sitten sä teet sen näin ja sit sä värität sen näin.*



Kuva 16: L7

Lisäksi aineistossa tulee esiin, että esiopetuksessa tarvittavia asioita voi oppia muuallakin kuin esiopetuksessa.

*L6: Mä opettelin kotona ja nyt mä osaan jo hiihtää.*

*L13: Joo, kun pitää tuntee mitä tekee ja sitte pitää tuntee että raivooko, onks iloinen vai pelottaako vai jännittää.*

*T: Aivan, miks se on tärkeä tuntee mitä tekee?*

*L13: Siks, että voi sitte kertoa joskus tunteista muille tärkeille ihmisille.*

*T: Joo totta, mistä sä oot oppinu tollasia asioita?*

*L13: Noo, en tiedä.*

*L13: Onks noi oppinu eskarissa vai ooksä muuten oppinu?*

*L13: No oon vaan muuten oppinu, Mummu on opettanu vähän.*

*T: Aha, no onpas sulla viisas Mummu!*

*L13: Ja Vaari.*

Pedagogisen ympäristöulottuvuuden kannalta huomionarvoista on, osa lapsista näyttää ajattelevan esiopetuksen tehtävänä olevan ennen kaikkea kouluun valmistautuminen. He eivät miellä esiopetuksen kokonaisvaltaista opetustehtävää kovinkaan merkittäväksi, vaan heidän näkökulmastaan oikea oppiminen (tai ”opiskelu”) alkaa vasta koululaisena:

*L8: Ja tuol on toinen koulu, jossa opiskelee isommat koululaiset.*

*L13: ...tääl eskarissa vaan harjotellaan sit kouluun menoo.*

*T: Ai, eiks tääl eskaris harjotella mitään muuta ku kouluun menoo?*

*L13: No harjotellaan myös sanoja ja eri kirjaimia ja numeroita.*

## 5.2. Lapset relationaalisten esiopetusympäristöjen tuottajina ja kohteina

Tässä luvussa jatkan tutkimustulosten esittelyä tarkastellen niitä aiempaa syvemmin tutkimuskysymysten valossa. Edellisessä luvussa tarkastelin esiopetuksen fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristöulottuvuuden ilmenemistä aineistossa. Tällöin paneuduin jokaiseen

ympäristöulottuvuuteen erikseen. Käytännössä esiopetuksen ympäristöjen eri ulottuvuudet ja ilmiöt ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneita, mikä tuo esiin tarpeen moniulotteisemmalle ja kokonaisvaltaisemmalle aineiston tarkastelulle. Tässä yhteydessä sovelletaan aiemmin käsiteltyä relationaalista ympäristönäkökulmaa. Ensin vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja tarkastelen, millaisia relationaalisia ympäristöjä lasten tuottamasta aineistosta löytyy. Sen jälkeen syvennyn näiden lasten tuottamien ympäristöjen institutionaalisiin piirteisiin, jolloin analysoin lasten puheessa esiin tulleita esiopetusympäristöissä vallitsevia rutiineja, sääntöjä ja normeja.

### 5.2.1 Leikin ja vertaisryhmän ympäristö

Kuten tutkimustulosten tarkastelussa edellisessä luvussa on jo käynyt ilmi, on leikillä lasten näkökulmasta esiopetuksessa perustavanlaatuinen merkitys. Leikistä kertoo jokainen tutkimuksessa mukana ollut lapsi ja useimmilla leikki tulee mainituksi moneen kertaan. Lapset tuntuvat näkevän leikin mahdollisuudet lähes kaikkialla. He kertovat esiopetuksen sisätilojen ja pihan lisäksi leikkivänsä esimerkiksi metsässä. Varsinaisten leikkivälineiden ja leikkimiseen tarkoitettujen tilojen ja paikkojen ohella lapset näkevät leikin mahdollisuuksia myös paikoissa, joissa se ei välttämättä aikuisen näkökulmasta tulisi ensisijaisesti mieleen. Lapset näyttävät olevan taitavia laajentamaan ja soveltamaan myös leikkimiseen suunniteltujen fyysisen ympäristön elementtien käyttömahdollisuuksia.

*T: Kertoisikäs ensin mitä siinä kuvassa on?*

*L1: No siinä on meidän eskarista kaikki meidän eskarin lapsien kengät sellasessa hyllyssä. Mä halusin ottaa sen kuvan koska se on meille tärkeä paikka.*

---

*T: Okei, mitä kaikkea siellä on sitten tehty?*

*L1: No esimerkiks jos me ollaan leikkitty piilosta niin sinne voi mennä piiloon. Tai sitten siellä voi vaan ehkä sitten vaan piilottaa toisen eli siis siellä on aika hyviä piiloja.*



Kuva 17: L1

*L4: Tästä mul ois. Ja älä ihmettele vaik toi muodostuis mopoks koska se on meidän eskarin pikku mopo.*

*T: Ai se on mopo?*

*L4: Leikkimopo.*

*T: Mikäs se ihan oikeesti on?*

*L4: Ihan aidosti se on oikeesti joku, joku semmonen puujuttu.*

*T: Aivan, siin on joku puu, poikki katkastu puu ja se on siis teiän mopo?*

*L4: Joo ja yks juttu. Se on aika paksu.*

*T: Paksu se on kyllä joo, mopoiletteks te usein siinä?*

*L4: No leikisti.*



**Kuva 18: L2**

*T: Kerroksä vähän mitä siellä on?*

*L7: Liukumäki.*

*T: Joo no mitäs sä aattelit kun sä halusit ottaa sen tänne mukaan?*

*L7: Siks kun, tota, se on aina talvella liukas ja se on sillei kiva kun me mennään välillä Sohvin kaa, Sohvin ja Sofian kaa sellasta, ja Violan kaa sitä sellasta, hiirihippaa. Tää on aina se hiirien niinku se, turvapaikka niinkun.*



**Kuva 19: L7**

Leikki ei kuitenkaan esiinny aineistossa irrallisena esiopetuksen ympäristöjä kuvaavana toimintana, vaan lähes poikkeuksetta siihen liittyy vertaisryhmä ja kaverit. Näin esiopetusympäristöjen fyysinen ja sosiaalinen ulottuvuus kietoutuvat vahvasti toisiinsa lasten merkityksenannoissa. Vaikka monet lapset epäilemättä leikkivät mieluusti myös yksin, niin tutkimuksen perusteella esiopetusympäristöissä sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa on olennainen leikkiin kuuluva elementti, sillä vertaisryhmällä on vahva leikin kiinnostavuutta ja palkitsevuutta lisäävä vaikutus. Näin ollen lapset liittävätkin luonnostaan leikkipaikkoihin myös kaverit ja yhteiset kokemukset muiden kanssa. Yleisiä ovat kuvaukset, joissa lapsi yhdistää

itselleen merkityksellisen tilan tai paikan johonkin tiettyyn, yhdessä omien kavereidensa kanssa leikkimäänsä leikkiin liittyväksi.

*L7: ...me leikitään ulkona sellasta perheleikkiä et Sohvi on pikkusisko, Sofia on isosisko ja mä oon toinen isosisko ja Veeti on isä ja Andy on isovel.*

Vaikka kavereita ei mainittaisi suoraan nimeltä, kuuluu heidän luontainen mukana olonsa ja merkityksensä lasten puheessa.

*L2: Ja sit tää on palikkaleikki, jossa me leikitään paljon Gogo- maailmaa, jossa me leikitään Gogoilla. Jos osuu lattiaan ni sit sä joudut aloittaan alusta sillä sun Gogolla, ellei me tehä noista puista sellasia taloja. Sitte, tää on meiän maja. Me tykätään leikkiä siellä, me tykätään siellä majassa leikkiä juttuja. Me ollaan tehty tiilistä vasaroita meille ja laitettu keppi sinne tiilin reikään siin on meiän vasara.*



Kuva 20: L2

Leikki erottuu muista, seuraavassa alaluvussa käsiteltävistä, esiopetuksen toimintamuodoista siinä, että aikuisten rooli sen suhteen on lasten puheissa lähes näkymätön. Vaikka aikuisella on valta vaikuttaa lasten leikkimahdollisuuksiin esimerkiksi fyysisen ympäristön ja sääntöjen kautta, ei aikuisia lasten leikkiin liittyvässä puheessa näy eikä kuulu. Toisaalta juuri mahdollisuus itsenäiseen toimintaan ja vaikuttamiseen näyttää olevan lapsille yksi leikin merkitystä ja mielekkyyttä lisäävä tekijä:

*T: No tota, mites muuten sä halusit tän kotileikin tähän kuvata ni minkä takia just kotileikki?*

*L6: Se on niin tärkeä ku se on niin hauskaa ja muutenkin tärkeä.*

*T: Ahaa, osaaksä kertoo miks se on niin kauheen tärkeä, just kotileikki?*

*L6: Ja hauskaakin se on, ja yks asia mikä siinä on tärkeä.*

*T: No?*

*L6: No ku mä saan valita mikä hahmo mä oon siinä.*





Kuva 21: L6

## 5.2.2 Toimintamahdollisuuksien ja itsensä toteuttamisen ympäristö

Tämän tutkimuksen perusteella lapsille on tärkeää, että esiopetusympäristö tarjoaa mahdollisuuksia kiinnostavaan toimintaan ja itsensä toteuttamiseen. Parhaiten tämä ilmenee jo aiemmin käsitellyssä leikin ylivertaisessa merkityksessä lapsille. Leikki on esiopetuksen toimintamuodoista se, jossa lapsilla on luontaisesti eniten kykyä ja mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin ja toteuttaa itseään. Leikin lisäksi esiopetustoimintaan liittyviä mainintoja keräsivät lasten puheissa etenkin liikuntaan ja kädentaitoihin liittyvät toimintamahdollisuudet. Vaikka liikuntakokemukset esiopetusympäristöissä toteutuvat usein yhdessä muiden kanssa, niin leikkiin verrattuna oma henkilökohtainen tekeminen, osaaminen ja onnistuminen tulevat niiden osalta enemmän esiin. Liikunnasta pitävillä lapsilla merkityksellisiä ovat erityisesti siihen liittyvät myönteiset onnistumisen kokemukset:

*T: Mitäs mieltä sä oot siitä luistelusta?*

*L3: Et se on parasta.*

*T: Ai se on parasta?*

*L3: (nyökkää myöntävästi)*

*T: Ai, osaaksä kertoo miks?*

*L3: Koska mä osaan jo luistella ihan hirveen hyvin.*

Vaikka liikuntamahdollisuudet etenkin esiopetuksen sisätiloissa ovat lasten näkökulmasta hyvin rajalliset, näyttäytyvät niihin liittyvät muistot ja kokemukset lasten kerronnassa hyvin positiivisina:

*T: Miks sali on täällä mukana?*

*L6: Sen takia kun se on niin kivaa ja tärkeätä ku me jumpataan.*

*T: Joo, miks jumppaaminen on kivaa ja tärkeätä?*

*L6: No sen takii, ku se vaan on, ja sillee että ku on jumppapäivä, ni yleensä niinku, mä jumppaan ja se tekee vähän niinku enemmän voimia. Sen takia se on mulle tärkeätä.*





Kuva 22: L6

Myös kädentaitoihin liittyvä toiminta näyttäytyy aineistossa sosiaalisena ja lapsille merkityksellisenä toimintana, jota tehdään joko omaehtoisesti kavereiden kanssa tai ohjatusti yhdessä:

*L5: Niinku sehän on kiva ku päiväkodissa aina askarrellaan kaikkee tämmöstä ku me vaikka askarteltiin iseille tota noi tämmösset ni askarrellaan ystävänpäiväks tämmösset.*

Seuraava esimerkki osoittaa, että lasten näkökulmasta esiopetusympäristössä on tärkeää olla lasten vapaassa käytössä olevia toimintamahdollisuuksia:

*L1: ...meiän eskarissa on sohva niin sen edes on tollanen mitta mis voi mitata minkä pitunen on.*

*T: Aha, no mihis tätä tarvitaan sitte?*

*L1: No siihen jos haluaa vaikka tietää minkä pitunen on tai vaikka ihan muuten vaan käyttää sitä.*

*T: Joo. Ooks sä käyttäny?*

*L1: Joo.*

*T: No selviskö siitä jotain?*

*L1: No joo. Mä oon pitempi ku olin esimerkiks jotain.. ää mikäs se nyt oli..jotain esimerkiks viikko sitten. Eli siis mä oon kasvanut.*

*T: No miks tää on sun mielestä tärkeä, sä oot kuvannut tämän?*

*L1: No koska kaikki saa käyttää sitä ja muutenki se on ihan kiva.*



Kuva 23: L1

Relationaalisen esiopetusympäristön ominaispiirteillä on merkittävä rooli lasten itseään kohtaan kokeman arvostuksen kannalta. Tähän liittyen lapset selvästi pitävät tärkeänä, että kaikille

yhteisestä esiopetusympäristöstä löytyy myös heille yksilöllisesti nimettyjä asioita, kuten oma naulakko tai lokero omille tavaroille. Lisäksi mahdollisuus tuoda esiopetukseen omia leluja ja tavaroita myös kotoa on lapsille tärkeää:

*L9: ...mä tykkään mun lokerosta siks koska siellä voi säilyttää aina kaikkee.*

*T: Mitä sä säilytät siellä esimerkiks?*

*L9: No esimerkiks noita mun pokekortteja ja.*

*T: Omia pokekortteja?*

*L9: Ni ja niitä jääkiekkokortteja. Ja eihän siellä eskarissa ole edes niin hienoja leluja!*

*L6: Siis tuol on jonku muunki mut ei se haittaa ku mun näkyy tuolla.*

*T: Okei eli nää on noi sun sukset?*

*L6: Änkkärit on tuolla, noi mun, nää on mun ja sitte nää on jonkun muun.*

---

*T: No mitä sä luulet teetteks te usein tätä (hiihtoa) nyt ku tänään pääsette kokeileen?*

*L6: Noi on mun uudet sukset.*



**Kuva 24: L6**

Jotta lapset voivat kokea toimijuutta ja viihtyvyyttä esiopetusympäristössään, tulee sen myös tuntua lapsista turvalliselta. Ympäristön turvallisuus onkin asia, jota jo esiopetusikäiset lapset tietoisesti ovat pohtineet:

*T: Aha, eli onks tää puukoulu sun mielestä niinku tykkääks sä täst paikasta vai mitä mieltä sä oot siitä?*

*L12: Ihan kiva paikka mut yhest jutust mä en ihan tykkää.*

*T: No, mikä se on?*

*L12: Kun jos toi on tehty puusta ni se voi helposti mennä tuleen.*

*T: Aivan, no se on kyllä totta, onks tää rakennus sitte parempi siitä missä on eskari?*

*L12: Niin koska tää on tehty kivistä.*

*T: Aivan, onks sulla niinku turvallisempi olo sitte täällä?*

*L12: Joo*

*T: Just, no se on kyllä ihan hyvin ajateltu.*

*L12: No kyl tääl on myös puuta ni se voi mennä tuleen*

*L3: Joo ja täs on vaahtosammutin tietenkin tulipaloon.*

*T: No miksi se on tärkeä asia?*

*L3: Koska jos syttyy tulipalo eikä ois vahtosammutinta ni miten siitä selviäis? Pitäis soittaa palomiehet, mut nopeempaa, paljon nopeempaa on se, että vahtosammutuksen. Se on myös kätevää kun se tuli osuu siihen vahtosammuttimeen ni sieltä menee ne vaahdot siihen tuleen.*



Kuva 25: L3

### 5.2.3 Esiopetusympäristöjen institutionaaliset piirteet lasten puheissa

Esiopetus on instituutio, jossa toimintaa ohjaavat tiedostetut ja tiedostamattomat säännöt, normit ja rutiinit. Tämä nousee tässä tutkimuksessa vahvasti esiin, sillä jokaisen lapsen puheessa nousee esiin sääntöjen ja rutiinien suuri merkitys toimintaa määrittävinä tekijöinä. Moni lapsi kertoo säännöistä puhuessaan leikeistä, leikkivälineistä ja -paikoista. Usein leikkisäännöt ovat aikuisten määrittämiä ja liittyvät esimerkiksi lelujen käsittelyyn, leikkien siivoamiseen tai muuten leikkipaikkojen käyttöön:

*L1: No esimerkiksi että ei saa tota heitellä niitä tai ei saa rikkoo niitä, eikä saa repiä niitä ja eikä saa muutenkaan heitellä niitä tai tehdä niille mitään pahaa, vaikka ne onkin vaan pehmoleluja.*

*L7: Öö se on se leikkimökki, mut siin ei saa leikkii talvella ettei, ku siel on se matto ni ettei se mee likaseks.*

*T: Tarviiks nää Dublot sitte siivota?*

*L10: Aina perjantaina pitää siivota ne.*

Myös omien lelujen tuomiseen ja leikkien kestoon ja jatkamismahdollisuuksiin löytyy sääntöjä:

*T: Saaks tänne eskariin aina tuoda omia leluja niin paljon ku tykkää ja mitä halua?*

*L9: Noo saa tuoda mutta, mutta saa tuoda sellasta mikä mahtuu reppuun et se ei oo siellä repussa yli.*

*L10: Et toi on mun lokero joka on aina täynnä sinne voi panna ku leikin voi lopettaa kesken ni sinne voi panna ne tavarat, ja sitten voi ottaa ne sieltä ja jatkaa sitä leikkiä.*

*L3: Ja sitten täällä oli se meidän leikkikello.*

---

*Niinku se ois kulunu ni se kello piippaa niin pitää siivota leikki.*



**Kuva 26: L3**

Esiopetusympäristössä leikkiin liittyvillä säännöillä on siis vaikutusta lasten leikkimahdollisuuksiin ja -kokemuksiin. Sama asia näkyy myös toisen lapsille merkityksellisen asian, liikkumisen yhteydessä. Vaikka lapset liikuntakokemuksista kertoessaan puhuvat paljon omista henkilökohtaisista kokemuksistaan, tulee ryhmän aikuisten rooli liikuntamahdollisuuksien määrittäjänä aineistossa vahvasti esiin. Etenkin sisällä liikunta vaatii pääsääntöisesti aikuiselta luvan tai rajoittuu esimerkiksi ryhmän salipäiviin. Lapset ovat sisäistäneet tämän niin vahvasti, että heidän on vaikea edes nähdä muiden vaihtoehtojen mahdollisuutta:

*T: Ahaa no mikset sä käy täällä salissa useemmin ottamassa voimia jos se on kivaa ja tärkeä?*

*L6: No kun ne ei tu, no (huokaus) voin joskus kysyä.*

*T: Keneltä se pitää kysyä?*

*L6: Aikuiselta.*

*T: Okei, et aikuinenko päättää et millon tänne saa tulla?*

*L6: Niin mun pitää kysyä et saaks mä ees mennä sillee ilman lupaa mä en voi mennä.*

---

*L6: Mut jumppapäivinä*

*T: Jumppapäivinä ei tarvi kysyä?*

*L6: Ni*

*T: Joo no käyks sä usein siellä sitte (salissa)?*

*L10: Öö, no sillen ku muutkin menee sinne. Sinne saa mennä aikuisen luvalla kun ne aikuisetkin on siellä ja muut. Sillon sinne saa mennä samalla.*

*T: Joo et kaikki tulee samaan aikaan sinne?*

*L10: Joo.*

*T: Sillon ku aikuinen antaa luvan?*

*L10: Ni*

*T: Saaks siel leikkiä mitä vaan ja millon vaan? Ei vaan sit ku on salipäivä, torstaina on se päivä*

---

*T: Joo eiks sinne pääse koskaan muuten ku torstaisin leikkiin, eiks sais mennä vaikka maanantaina jos kysyis luvan?*

*L12: Ei*

*T: Miksköhän?*

*L12: En tiää, ku me tarvitaan aikuista mukaan.*

*T: Mut eiks aikuinen voi tulla mukaan?*

*L12: Ei vaan tuu.*

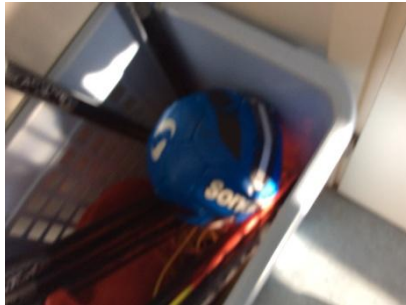
Vaikka myös ulkona tilojen käyttö on säädeltyä, voi aineistosta päätellä, että ulkona lasten liikuntamahdollisuudet ovat sisätiloja vapaammat:

*L9: No tonne mistä pääsee sinne ruokalaan ni sinne ei saa mennä, ja sitte tänne ei saa mennä mis on niitä pyörätelineitä.*

*L10: Jalkapallo, nii mä pelaan aika usein jalkapalloo ja sit ja myös kotona mä pelaan jalkapalloo aina kesällä, täälläki mä pelasin just eilen.*

*T: Joo eli eskarissa voi pelata jalkapalloo? Onks siihen mitään sääntöjä et millon tai missä sitä voi pelata?*

*L10: Ulkona aina voi pelata ja voi kysyä aikuiselta et voiks mennä käytävään.*



**Kuva 27: L10**

Myös esiopetuksen kädentaitoihin liittyvissä toimintamahdollisuuksissa korostuu aikuisen vahva rooli toiminnan mahdollistajana ja määrittäjänä. Tästä kertoo esimerkiksi se, että kaikki lasten valokuvaamat esiopetusympäristöön esille laitetut kädentyöt ovat lasten kertoman perusteella aikuisten ideoimia ja suunnittelemlia. Vapaan toiminnan aikana (leikkiaika) lapsilla on luonnollisesti ohjattua toimintaa enemmän mahdollisuuksia päättää itse ja tehdä haluamiaan asioita omalla tavallaan. Lasten omat ideat rajautuvat kuitenkin itsenäisesti ilman aikuisen apua toteutettavissa oleviin toimintoihin, kuten hamahelmillä tekemiseen, piirtämiseen, värittämiseen tai muovailuun. Niitä tehdessään lapset saavat selvästi vapaammin valita mitä tekevät ja kenen kanssa.

*L1: Me käytetään aina muovailuvahaa siihen ku me halutaan leikisti leipoo niin me käytetään noit muovailuvahoja.*

*L2: ...mä tykkään tosi paljon piirtää.*

*T: Aha, mitä sä piirrät?*

*L2: Minecraftista.*

*L4: Tyttöjen kaa meil on kun me ollaan isoja meil on keikka ja sillon me käytetään noita kyniä tekemään julisteita.*



**Kuva 28: L4**

Esiopetuksen fyysistä ympäristöä käsitelleessä luvussa kävi jo ilmi, että esiopetuksen lepo hetki on normi, joka lapsilta kysyttäessä sisältää epämieluisia rutiineja ja käytäntöjä. Myös ruokailuun ja hygieniaan liittyvät rutiinit tulevat aineistossa mainituksi, mutta neutraalimmassa valossa kuin lepo hetkeen liitetyt merkitykset:

*T: Ruokarauha, mitäs se meinaa?*

*L12: Et antaa ruokarauhaa.*

*T: Miten se tehdään?*

*L12: Että ei häiritä toista.*

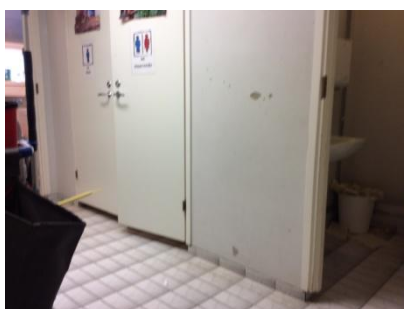
*T: Onks se niinku helppoo vai vaikeeta?*

*L12: Vaikeeta mut siel saa puhuu toisille.*

*---*

*...ei saa kuulua puhuminen toiseen pöytään.*

*L12: Pitää tietää et kun on käyny tuolta ulkona ja mennään ruokailuun sit pitää pestä kädet.*



**Kuva 29: L12**

Esiopetusympäristössä vallitsevien sääntöjen suuri määrä ja toiminnan aikuisjohtoisuus ei näyttäydy lasten puheissa millään tapaa negatiivisena ilmiönä, vaan pikemminkin totuttuna normina ja itsestäänselvyyttenä. Lapset eivät siis koe aikuisten määrittelemän toiminnan liikaa rajoittavan heidän omaa ilmaisuaan tai vapauttaan, vaan päinvastoin sanovat sen olevan hyvä asia:

*L8: Ja sit tota täs on meiän Lumi ja Pyry- tekemiä et me ollaan tehty nää itte ja opettajat on piirtäny taululle ja sit me ollaan tehty samanlaista tekemää miten aikuisetki.*

*---*

*T: Mut saaks tehä mitään muuta, vaikka jonkun toisen eläimen?*

*L8: Ei. Pitää tehä vaan pandoja silleen.*

*T: Miks?*

*L8: Koska aikuiset on käskeny.*

*T: Ai no mitäs mieltä sä oot siitä?*

*L8: No hauskan se.*

Myös tässä yhteydessä lapset ovat sisäistäneet esiopetusympäristöä koskevat säännöt hyvin, eivätkä yleensä edes halua kyseenalaistaa niitä. Pikemminkin he ymmärtävät tai ainakin yrittävät ymmärtää niiden merkityksen ja tärkeyden:

*T: Mitäs mieltä sä itte oot tommosista säännöistä?*

*L1: No että ihan hyvä, koska mäköän en haluis jos muutkin rikkois.*

*T: Saaks niit rumpui viedä pois täältä salista?*

*L7: Ei saa niinku, ei saa.*

*T: Aha, osaaks siihen sanoo et miks semmonen sääntö on?*

*L7: E --- Muuten ne jää kuitenkin tonne ryhmähuoneeseen jää sinne, meil on se kantelekin jäi tonne. --- Ja jos ne tippuu jostain ne voi mennä rikki, meil on aika paljon vähän niinkun liikutaan ja sillei.*

*T: Aha, miksköhän semmonen sääntö tarvitaan?*

*L10: No koska näitten pitää olla siistinä kun nää ekana tulee hirveen sotkusiks tänne ei sitte mahu tekemäänkään mitään.*

Toisinaan näyttää kuitenkin siltä, että vaikka lapset ovat oppineet säännöt ja toimivat kuuliaisesti niiden mukaan, eivät he aina ole täysin ymmärtäneet niiden perimmäistä tarkoitusta. Usein lapset tästä huolimatta pyrkivät löytämään säännöille ja esiopetusympäristössä toistuville rutiineille ymmärrettävät perustelut:

*L3: Nii ja täs on ne meiän pastillit.*

*T: Joo, minkäs takii niitä tarvitaan?*

*L3: No ruoan jälkeen aina otetaan tommonen pastilli.*

*T: Aha, miks se on tärkeä?*

*L3: No koska sen jälkeen meil on vaan tapana, mä en tiedä miks se on tapana.*

*T: Okei, onks siitä mitään hyötyä tai apua tai syytä siihen pastillin ottamiseen?*

*L3: No se on vaan ollu kaikis paikois niinku perinne, päiväkodis se on perinne.*

*T: Ai se on perinne?*

*L3: Nii*

*T: Saaks eskarissa soitella (soittimia) ihan millon haluaa?*

*L7: Joo melkeen, mutta meil on aina se on se sääntö jos vaikka tulee vaikka just levon aikaan ni sitten jos menee johonki eri huoneeseen ni sitten meil on se sääntö et sillon ei voi soittaa sitä kanteletta.*

*T: Aivan lepoaikana ei saa soittaa?*

*L7: Nii koska se kantele ei oo niinku viritetty et se on niinku vähän epävireessä.*

Osassa lasten kertomissa säännöissä yhdistyvät esiopetusympäristön sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Tällaisiksi tulkitseen säännöt, joiden tarkoituksena näen olevan opettaa lapsille sosiaalisen kanssakäymisen taitoja. Yleensä nämä näyttäytyvät kiusaamisen ja muun toisiin kohdistuvan negatiivisen käyttäytymisen kieltämisenä, mutta myös hyvästä käyttäytymisestä muistuttamisena:

*L9: No sellatteita sääntöjä että ei tietenkään saa lyödä sehän on kaikissa aina sääntönä.*

*L8: Että takahuoneessa on paljon sellatteita kiusaajia ni tää laitettiin siks sinne että kaikki huomaa ettei saa kiusata siellä vaan laitetaan kaikkee tällasta iloista et pitää olla ilonen eikä riidellä.*



Kuva 30: L8

Esiopetus instituutiona pitää siis sisällään lukuisia vahvasti toimintaa ohjaavia sääntöjä ja normeja. Vaikka lapset ovat yleisesti ottaen sisäistäneet esiopetuksen toimintakulttuurin ominaispiirteet ja toimivat lähes luonnostaan niiden mukaan, esitti muutama lapsi myös muutosehdotuksia esiopetuksen toimintatapoihin. Lasten esittämät toiveet kohdistuvat ensinnäkin salin käyttömahdollisuuksiin sekä lepoaikaan:

*L6: No mä haluisin, siirtää vähän noita renkaita ja köysiä. Se ois kiva et aina pääsee viiu viiu vii.*

*T: Ai haluaisiksä niin et noi ois aina käytössä vai?*

*L6: Nii, että ne ois ihan aina käytössä että saa mennä ilman lupaa tänne ja aikuiset silti tietää ja viih.*

*L3: No että Lepolassa kun siel voi leikkii ni siel ei tarttis olla sillon rauhassa.*

*T: Miten sä päättäisit sen asian jos sä saisit valita?*

*L3: No että se olis sellanen että siellä saisi tehdä mitä haluaa.*



*T: Mitä sä sit tekisit siellä?*

*L3: No tekisin noit viittoja ja leikkisin niit sankareita ku me Ollin kaa ja Jonin kaa leikittiin kerran.*

*T: Joo, mitäs mieltä sä oot siitä luku- ja lepo hetkestä?*

*L12: Se on tylsää.*

*T: Onko, miks?*

*L12: Ku mä en jaksa olla siellä.*

*T: Ai, jos sä saisit päättää ni mitä sä tekisit?*

*L12: Mä söisin välipalan ja menisin leikkimään.*



**Kuva 31: L12**

Myös ulkoilutilojen vapaampaan käyttöön sekä ruokailujärjestelyihin liittyvät toiveet tulevat aineistossa mainituksi:

*L9: Muuttaisin sen säännön että tonne sais mennä.*

*T: Aha miksi haluisit?*

*L9: No siel on niin kivaa mutta onneks mä pääsen sit kun mua haetaan.*

*T: Mitä sä muuttaisit?*

*L12: Et pojat on aina poikien pöydässä tytöt tyttöjen pöydässä.*

---

*L12: Ja yks kerta mä ehdotin et mä haluaisin ruokarauhan, ei sinne tullu ruokarauhaa!*

Kaiken kaikkiaan lapset kuitenkin ovat tyytyväisiä esiopetusympäristön sääntöihin ja rutiineihin, vaikka ne enimmäkseen ovat heille ylhäältä päin annettuja. Ajatus siitä, että lapset itse päättäisivät esiopetuksen säännöistä voi joistakin lapsista tuntua jopa vieraalta ja epämiellyttävältä:

*T: Joo, onks eskaris mitään sellasii asioita et sä haluisit muuttaa et ois toisenlailla tai toisella tavalla tehtäis?*

*L8: Ai toisella tavalla?*

*T: Niin.*

*L8: Et siis, mä en tiedä mitä sä tarkoitat!*

*T: Mä tarkoitan sitä, että onks mitään sellasta, et jos sä saisit päättää ni sä muuttaisit sen paikan tai säännön?*

*L8: En mä tee mitään päätöstä.*

*T: Niin mut jos sä saisit vaikka valita et minkälaista tääl eskarissa ois tai miten täällä tehdään asioita tai mitä tänne hankitaan tai minkälaiset nää paikat on, muuttaisikse mitään?*

*L8: En muuta.*

# 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli syventyä tarkastelemaan suomalaisia esiopetusympäristöjä lasten näkökulmasta. Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja tarkastelen niiden suhdetta aiempiin tutkimuksiin. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen vahvuuksia ja rajoituksia sekä esittelen tämän tutkimuksen pohjalta syntyneitä jatkotutkimusideoita. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Eettiselle pohdinnalle haluan antaa erityistä painoarvoa, koska tutkimuksen kohteena ja osittain myös toteuttajana ovat lapset, joilla yleisesti on aikuisia vähäisemmät mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

## 6.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen lasten tuottamassa esiopetusympäristöpuheessa korostuvat leikki ja kaverit. Näistä erityisesti leikin suuri merkitys lapsille on tullut ilmi myös monissa aiemmissa suomalaiseen varhaiskasvatukseen kohdistuneissa tutkimuksissa (Brotherus 2004; Rusanen 2008; Alasuutari & Karila 2014; Hilppö ym. 2016). Vastaavasti Roos (2015, 116) on omassa tutkimuksessaan havainnut, että päiväkotiarjessa leikki ja yhteistoiminta muiden lasten kanssa ovat lapsille merkittävässä asemassa ja että leikki on yhteistoiminnallisuuden keskeisin mahdollistaja ja sisällön tuoja. Tämän uskon pätevän yhtäläillä niin päivähoito kuin esiopetuskontekstissa.

Huomionarvoista on, että leikki tai kaverisuhteet irrallaan ei riitä täyttämään niitä perustarpeita ja odotuksia, joita lapsella on esiopetusympäristöissä toimimista kohtaan. Tutkimuksessani tulee selvästi esiin, että lasten maailmassa leikki ja kaverit kuuluvat tiukasti yhteen. Tästä voi päätellä, että lasten näkökulmasta yhteistoiminta vertaisryhmässä moninkertaistaa leikin ilon ja hyödyt ja vastaavasti hyvä leikki lisää selvästi kavereiden kanssa vietetyn ajan arvokkuutta. Näin ollen toiminnasta vastuussa olevien aikuisten on tärkeää taata, että leikille ja yhteistoiminnalle muiden lasten kanssa on esiopetuksessa riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia.

Sosiaalisen osallistumisen on todettu olevan lapsille yksi tärkeimmistä ryhmässä toimimisen motiiveista. Osallisuus ja mukanaolo ovat lasten näkökulmasta jopa merkityksellisempiä kuin itse toiminta tai sen tavoitteet. (Roos ym. 2016, 70.) Tästä näkökulmasta esiopetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että toiminta tarjoaa lapsille riittävästi mahdollisuuksia sosiaaliseen

kanssakäymiseen toistensa kanssa. Lisäksi erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, ettei yhdellekään lapselle synny kokemusta vastoin tahtoaan toiminnan tai ryhmän ulkopuolelle jäämisestä. Tämä vaatii aikuisilta jatkuvaa lasten havainnointia ja herkkyyttä tulkita myös lasten nonverbaalia viestintää oikealla tavalla.

Mielenkiintoinen tutkimuksessani esiin noussut seikka on, että vaikka aikuisilla on kokonaisuudessaan merkittävä rooli lasten kertomuksissaan tuottamassa esiopetuksen sosiaalisessa ympäristössä, niin leikin yhteydessä aikuiset näyttävät ikään kuin katoavan jonnekin taustalle. Myös Roos on tehnyt vastaavia johtopäätöksiä. Hänen mukaansa arjen toiminta jakautuu lasten kerronnassa aikuisten ohjaamaan ja vertaisten kanssa jaettuun todellisuuteen. Leikkiaika on lasten vapaata aikaa toistensa kanssa ja aikuisen rooli niiden osalta on minimaalinen rajoittuen ainoastaan toiminnan rakenteiden määrittelyyn. (Roos 2015, 159–162.) Vaikka esiopetusikäiset lapset yleensä osaavat jo hyvin leikkiä keskenään ilman aikuista, tulisi aikuisen toimintaan ja aktiivisuuteen sen aikana epäilemättä kiinnittää selvästi enemmän huomiota. Leikkiä ei tulisi nähdä lasten ja aikuisten lähes täydellisenä toisistaan erottautumisena, vaan sen tulisi nivoutua lapsen etua tietoisesti palvelevan esiopetustoiminnan ytimeen.

Alasuutarin & Karilan (2014, 73) tutkimuksessa lapset nostavat leikin jälkeen liikunnan ja jossain määrin myös askartelun seuraavaksi mielekkäimmiksi varhaiskasvatusympäristöissä mahdollistuviksi asioiksi (ks. myös Brotherus 2004, 249). Nämä havainnot saavat vahvistusta myös oman tutkimukseni tuloksissa. Omassa tutkimuksessani korostuu, että molempia toimintamuotoja leimaa selvä aikuisjohtoisuus. Aikuisilla näyttää olevan todella merkittävä rooli esiopetustoiminnan mahdollistajana tai rajoittajana, mikä korostuu erityisen vahvana lasten puhuessa liikuntamahdollisuuksista esiopetuksen sisätiloissa. Tämä on tärkeä asia tiedostaa varhaiskasvatuksessa niin työntekijä- kuin johtotasolla, jotta turhat rajoitukset ja vallankäyttö jäävät pois ja toiminta on mahdollisimman monipuolista ja lasten etua palvelevaa.

Tutkimukseni perusteella voidaan siis todeta, että aikuisten asenteilla ja näkemyksillä on suuri merkitys sille, millaisia toimintamahdollisuuksia lapsilla esiopetuksessa on. Raittilan mukaan lapsuuden instituutioissa on tärkeä olla tietoinen, kuinka vahvasti aikuiset vaikuttavat lasten kokemuksiin. Hän toteaa, että aikuisten suunnittelemissa paikoissa vallitsevat herkästi aikuisten valmiit näkemykset tiloihin sopivasta toiminnasta. (Raittila 2009, 247) Omassa tutkimuksessani lasten ja aikuisten näkemykset esimerkiksi liikuntasalin käyttömahdollisuuksista näyttävät selvästi eroavan toisistaan. Koska esiopetus on lapsia varten, tulisi myös lasten ajatuksia ja toiveita eri tilojen käytöstä kuulla ja ottaa huomioon mahdollisimman hyvin.

Roos toteaa omaan tutkimukseensa (2015) viitaten, että vaikka aikuisiin liittyviä mainintoja on lasten kerronnassa määrällisesti vähän, ei heidän näkymättömyytensä tarkoita aikuisten olevan

lapsille merkityksellisiä. Sen sijaan hänen tutkimuksessaan nousee esiin neljä erilaista aikuisten roolia: järjestyksen ylläpitäjä, toiminnan järjestäjä, hoivaaja sekä muiden aikuisten tehtävien hoitaja. (Roos ym. 2016, 75–76.) Tässä tutkimuksessa aikuiset näyttävät olevan lapsille tärkeitä ennen kaikkea toiminnan mahdollisuuksien ja turvallisen ilmapiirin luojina. He tarjoavat aktiviteetteja sekä ratkaisevat riitatilanteita ja pitävät lapsista huolta. Aikuisten näkymättömyys tulee tässä tutkimuksessa esiin nimenomaan lasten leikkiin liittyvässä kerronnassa.

Sekä Raittila (emt.) että Alasuutari ja Karila (2014, 82) ovat huomanneet, kuinka taitavia lapset ovat havaitsemaan ympäristöissä vallitsevia kulttuurisia olettamuksia ja käytäntöjä. Alasuutarin ja Karilan (emt.) tutkimuksessa todetaan lasten tiedostavan, etteivät heidän toiveensa sovi aikuisten asettamiin normeihin, joten he ilmaisevat niitä epäsuorasti huumorin kautta. Myös omassa tutkimuksessani tuli esiin, että lapset näyttävät sujuvasti sisäistäneen eri tilojen ja tilanteiden erilaiset säännöt. Yllättävän usein lapset kuitenkin osoittivat selvää haluttomuutta lähteä näitä sääntöjä muuttamaan tai edes lausumaan ääneen niihin liittyviä kehitysehdotuksia. Pikemminkin he pyrkivät ymmärtämään ja puolustelemaan sääntöjä myös silloin, kun ne selvästi rajoittavat heidän toimintamahdollisuuksiaan.

Edellä mainittu lasten lojaliteetti esiopetuksen sääntöjä kohtaan kertoo varmasti osaltaan lasten tyytyväisyydestä esiopetustoimintaan kokonaisuutena (vrt. Alasuutari & Karila 2014, 84). Lisäksi se osoittaa lasten taholta kunnioitusta ja luottamusta esiopetuksen aikuisia kohtaan. Tämän myötä korostuu entisestään, että aikuisten on oltava herkkiä havainnoimaan ja kuuntelemaan lapsia myös silloin kun he eivät suoraan tai oma-aloitteisesti tuo toiveitaan esiin. Lisäksi aikuisten on kyettävä kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa. Tärkeää on tiedostaa paitsi omien arvojen ja näkemysten, niin myös instituution sisällä vallitsevien kulttuuristen sääntöjen ja normien vaikutukset lapsiin ja esiopetustoimintaan. Esiopetustoiminnassa tulee osata ja voida toimia tilanteen ja lapsen edun mukaan. Tämä edellyttää rohkeutta rikkoa vanhoja perinteitä, mikäli ne eivät edellä mainittuun ajatukseen sovi.

Tutkimuksessani nousi myös esiin, että esiopetusympäristöissä lapsille tärkeitä ovat omistamisen ja onnistumisen kokemukset (vrt. Rusanen 2008, 141). Oman paikan merkitys lapsille varhaiskasvatusympäristössä tulee mainituksi myös Alasuutarin ja Karilan (2014, 78) tutkimuksessa. Vaikka lasten kannalta on antoisaa toimia osana ikätovereiden ryhmää, niin he selvästi kaipaavat myös yksilöllistä huomiota ja positiivisella tavalla joukosta erottautumista. Tämä on asia, johon lasten kanssa toimivien tulisi erityisesti panostaa. Jokainen lapsi ansaitsee joka päivä tulla huomioduksi ja kannustetuksi. Jotta tämä tavoite voi ryhmien arjessa toteutua, tulee se huomioda jo toiminnan ja ryhmän aikuisten yhteisten toimintamallien suunnittelussa.

Lopuksi todettakoon, että vaikka institutionaaliset erot koulun ja päiväkodin esiopetusympäristöissä näyttävät aiempien tutkimusten (Brotherus 2004; Havu-Nuutinen 2014; Jutila & Luukkala 2004) perusteella olevan jopa niin ilmeiset, että niistä olisi helppo tehdä stereotyyppisiä yleistyksiä, niin käytännössä esiopetusyksiköillä ja jopa yksittäisillä esikoulunopettajilla on omat yksilölliset lähtökohtansa ja mahdollisuutensa vaikuttaa oman esiopetuskulttuurinsa muodostamiseen. Siihen, miten lapset oman esiopetusympäristönsä kulloinkin kokevat, vaikuttaa siis esiopetusympäristöjen institutionaalisten ominaispiirteiden lisäksi moni muukin asia. Myös jokainen lapsi on oma ainutlaatuinen yksilönsä ja kokee asiat omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan. Olennaista mielestäni on se, että lasten näkemyksille ja kokemuksille osataan antaa esiopetuksessa arvoa ja että niitä huomioidaan esiopetuksen jokapäiväisissä arjen käytänteissä.

## *6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja mahdolliset jatkotutkimukset*

Alasuutarin & Karilan mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan merkityksenantoja, eli ihmisten tapoja tulkita ja jäsentää elämäänsä ja maailmaansa. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista puhua yleistettävyyden sijaan tulosten siirrettävyydestä. Tavoitteena ei siis ole tehdä koko väestöä koskevia määrällisiä yleistyksiä vaan tarkastella, ovatko löydetty merkityksenannot yhteneväisiä muiden vastaavien tilanneyhteyksien kanssa. (Alasuutari & Karila 2014, 85–86.) Toinen laadullisen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on vahvistettavuus. Tuomi & Sarajärvi (2009, 136–137) kertovat sen viittaavan muiden samaa aihetta käsittelevien tutkimusten tarjoamaan tukeen suhteessa arvioitavan tutkimuksen tuloksiin.

Tämän tutkimuksen ei voida todeta kertovan yleistä totuutta siitä, millaisena esiopetusikäiset lapset ympäristönsä suomalaisessa esiopetuksessa näkevät. Koko maan esiopetuksen kattava yleistettävyys ei ole myöskään ollut tämän tutkimuksen päämäärä, vaan tavoitteena on ollut syventyä lasten yksilöllisiin merkityksenantoihin. Tutkimus perustuu ajatukseen, jossa jokaisen lapsen merkityksenanto on arvokas ja sisältää tärkeitä viestejä kyseisen lapsen kokemuksista omassa esiopetusympäristössään. Tutkimuksen merkittävyyttä lisäävät ne lukuisat merkityksenannot, jotka toistuvat useiden tai jopa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten tuottamassa aineistossa. Lisäksi tutkimukseni luotettavuutta nostaa sen olennaisten tutkimustulosten huomattava yhdenmukaisuus aiempien tutkimusten kanssa.

Olennaista tässä tutkimuksessa on siis ollut saada lasten kokemukset ja ääni kuuluviin. Tätä tavoitetta on parhaan mukaan vaalittu jokaisessa tutkimuksen vaiheessa ja koen onnistuneeni tässä tavoitteessa hyvin. Kokonaisuudessaan aineistossa korostuu, että todellisuuteen perustuvia

johtopäätöksiä kuvien merkityksistä lapsille voi tehdä vasta lapsen kertoessa niistä itse. Vaikka itse kuljin lapsen mukana kuvaushetkellä, olisi suuri osa tekemistäni valokuvien tulkinnoista mennyt väärin, mikäli kuvia ottaneet lapset eivät olisi itse kertoneet niistä minulle. Näin ollen lapsen oman kerronnan kuuleminen ja arvostaminen ovat olleet äärimmäisen tärkeässä asemassa tutkimuksen onnistumisen kannalta.

Lasten äänen tavoittamista ja tutkimuksen yleistä luotettavuutta on edesauttanut ensinnäkin suorittamani pilottitutkimus ennen varsinaiseen tutkimustyöhön ryhtymistä. Vaikka minulla oli jo ennestään kokemusta lasten kanssa toimimisesta, antoi pilottitutkimus minulle paremmat edellytykset toimia lasten kanssa itselleni uudessa tutkijan roolissa. Lisäksi tutustumispäivä jokaiseen esiopetusyksikköön sekä koko ryhmän kanssa suorittamani yhteistoiminta ennen tutkimusta edistivät lapsiin tutustumista ja helpottivat tutkimuksen aikana lasten kanssa suoritettavaa toimintaa. Koin myös lasten itse ottamat valokuvat hyvin toimiksi tukivälineiksi haastattelutilanteissa. Ne lisäsivät paitsi lasten motivaatiota, niin myös kykyä osallistua tutkimukseen ja kertoa esiopetusympäristöistään omista perspektiiveistään.

Tutkimuksen eri vaiheet olen kuvaillut mahdollisimman selkeästi, kattavasti ja rehellisesti. Myös tutkimustulosten raportoinnissa olen pitänyt tärkeänä lasten aidon äänen esiin tulemistä. Tästä syystä olen liittänyt tulosten esittelyyn kattavasti lainauksia litteroidusta lasten tuottamasta aineistosta. Lisäksi olen lisännyt lasten ottamia valokuvia joidenkin lainausten yhteyteen. Tätä kautta olen pyrkinyt myös tarjoamaan tutkimuksen lukijoille mahdollisimman hyvän mahdollisuuden arvioida tutkimuksen tuloksia ja niistä tekemiäni päätelmiä kriittisesti sekä tehdä niistä myös omia tulkintoja. Vaikka olen pyrkinyt toimimaan tutkijana mahdollisimman avoimesti ja ennakkoluulottomasti, tiedostan omilla näkemyksilläni ja kokemuksillani väistämättä olleen vaikutusta tutkimuksen etenemiseen.

Tutkimuksen kokonaisuudessaan koen onnistuneeksi. Tutkimus vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia, mutta tuo myös esiin uusia näkökulmia esiopetuksen kehittämiseen nimenomaan lasten näkemyksiä huomioiden. Erityisen merkittävän arvon annan tutkimukselleni siitä, että se tarjoaa esimerkin lasten erinomaisesta kyvystä osallistua tutkimukseen ja ilmaista ajatuksiaan, kunhan heille annetaan siihen aito mahdollisuus. Kunnioittamalla ja arvostamalla lapsia ja heidän näkemyksiään voidaan aikuisten keskuudessa saavuttaa uutta ymmärrystä, jonka myötä lapsuuden ympäristöjen ja instituutioiden kehittäminen on kaikkia entistä tasapuolisemmin palvelevaa. Tällaisen kehityssuunnan uskon pitkällä tähtäimellä olevan koko yhteiskunnan etu.

Tulevaisuuden tutkimuksissa toivon ennen kaikkea lasten arvostuksen näkyvän yhä enemmän. Vaikka lapsinäkökulmaiset tutkimukset ovat lisääntyneet, ei lasten näkemyksiä ja kokemuksia oteta vielä riittävästi huomioon heitä koskevissa asioissa. Lapsille suunnatut tilat ja paikat ilmentävät

ennen kaikkea aikuisten käsityksiä lapsen olemisesta ja toimimisesta ja lasten kuuleminen niiden suhteen on usein olematonta. Tutkimukset, jotka tuovat esiin lasten kykyä olla mukana vaikuttamassa heitä itseään koskeviin asioihin ovat tärkeässä roolissa, kun lasten yhteiskunnallisia vaikutusmahdollisuuksia halutaan lisätä.

Tässä tutkimuksessa esiin noussut aikuisten rooli lasten toiminnan mahdollistajana tai rajaajana herätti minussa vahvoja tunteita ja ajatuksia. Olisikin mielenkiintoista tutkia asiaa eri näkökulmista tarkemmin. Vaikka aikuiset ovat vastuussa lasten turvallisuudesta ja toiminnan sujuvuudesta kokonaisuutena, eivätkä perustellusti voi hyväksyä läheskään kaikkia lasten toiveita, olisi tarpeellista tutkia, millaisin erilaisin tavoin aikuisten vallankäyttö suhteessa lapsiin varhaiskasvatusympäristöissä ilmenee. Kuinka tietoisia aikuiset ovat omasta roolistaan ja sen vaikutuksista lapsiin niin yksilö- kuin ryhmätasolla? Vaikuttaako esimerkiksi koulutustausta, työkokemus tai työpaikan ilmapiiri aikuisten vallankäyttöön ja lapsiin suhtautumiseen?

Vastaavaa tutkimusta voisi kohdentaa myös varhaiskasvatuksen instituutioissa vallitsevien sääntöjen ja rutiinien tarkoituksenmukaisuuteen. Tutkimukseni mukaan lapset ovat esiopetusyksyn aikana sisäistäneet suuren määrän toimintakulttuurissa vallitsevia sääntöjä ja rutiineja. Huomattavan suuri osa niistä näyttää toistuvan samankaltaisina esiopetusyksiköstä riippumatta. Tässä yhteydessä olisi mielenkiintoista tehdä myös kansainvälistä vertailua ja tarkastella, miten suomalainen esiopetuksen toimintakulttuuri eroaa muiden maiden tavoista toimia. Näin voisi laajemmin tutkia, millä tavoin erilaisten sääntöjen määrä ja laatu vaikuttavat lasten kokemuksiin, oppimiseen ja kehitykseen.

Roos on havainnut, että lasten arki päiväkodissa jakautuu kahteen erilliseen sosiaaliseen maailmaan, joissa on erilaiset normit ja vaatimukset. Toinen maailma on aikuisten dominoima, jossa vallitsee aikuisten näkemys lapsille soveltuvasta toiminnasta. Toinen maailma rakentuu vertaissuhteissa muiden lasten kanssa ja perustuu lasten näkemyksiin itselleen mielekkästä toiminnasta. Roosin ym. painottavat, että olennaista olisi pysähtyä miettimään, kumpi näistä näkökulmista on tärkeämpi. (Roos ym. 2016, 80–81.) Omalla tutkimuksellani haluan osoittaa tukeni lasten näkökulmien arvostamiselle ja kannustaa tutkijoita edelleen tuomaan esiin lasten näkemysten arvokkuutta ja merkitystä.

Lasten mukaan ottaminen lapsuudenympäristöjen suunnitteluun on tärkeää lasten edun ja kunnioittamisen näkökulmasta. Uskon vahvasti, että se voi myös tarjota kaikille osapuolille uusia antoisia tutkimuskokemuksia. Lasten vahvuus on ajatusten tuoreus, jonka myötä heillä on ainutlaatuinen kyky nähdä ja ilmaista asiat ennakkoluulottomasti ja aidosti. Lisäksi lasten luovuus ja mielikuvitus mahdollistavat sellaisia ideoita ja näkökulmia, joihin aikuinen harvoin yltää. Lasten



ajatuksia arvostamalla ja yhteistyötä lasten kanssa tekemällä esiopetusympäristöt voivat tarjota kaikkien osapuolten oppimista, kasvua ja kehitystä monipuolisesti edistäviä suuria seikkailuja.

### 6.3 Tutkimuksen etiikka

Hyvän tieteellisen käytännön periaatteet kuten rehellisyys, huolellisuus, avoimuus, vastuun kantaminen ja kunnioitus ovat olennainen osa kaikkea eettisesti hyväksyttävää tutkimusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Nämä ovat olleet keskeisiä arvoja myös tätä tutkimusta tehdessä. Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen liittyy lisäksi omia erityisiä näkökulmia, jotka tutkijan tulee tiedostaa ja ottaa huomioon suunniteltaessa ja toteuttaessa yhdessä lasten kanssa tehtävää tutkimusta.

Metodologisesti tutkimukseni on lapsia osallistava laadullinen tutkimus, jossa lasten rooli oman elämänsä asiantuntijoina ja tiedon prosessoijina on olennainen. Tavoitteena on ollut hankkia tietoa lasten esiopetusympäristöistä lasta kunnioittavalla ja lapsille mielekkäällä tavalla. Strandell (2010, 94) toteaa aineistonkeruun olevan lapsitutkimuksen piirissä eniten eettistä pohdiskelua herättänyt vaihe, koska silloin tutkija on konkreettisesti tekemisissä lasten kanssa. Ensimmäisiä asioita, jotka tulee tutkimuksen kenttätööhön ryhtyessä selvittää, ovat tutkimuslupa ja tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen. Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, ei aina ole kuitenkaan itsestään selvää keneltä kaikilta lupa tulee kysyä. Suomessa ei nimittäin ole lainsäädäntöä, jossa yleispätevästi todettaisiin kuka saa päättää alaikäisen tutkimukseen osallistumisesta (Nieminen 2010, 33).

Tässä tutkimuksessa hankittiin ensin tutkimuslupa kaupungilta, jossa tutkimus suoritettiin. Sen jälkeen kysyttiin tutkimuksen kohteena olevien esiopetusyksiköiden johtajilta ja henkilökunnalta suostumus tutkimuksen toteuttamiseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilta hankittiin kirjallinen suostumus. Tässä turvauduttiin esiopetusyksiköiden henkilökunnan apuun ja asiantuntemukseen niin, että he hankkivat luvat etukäteen kulloisenkin ryhmän toimintamallien mukaisesti. Yhden vasta tutkimuspäivänä mukaan valitun lapsen kohdalla pyysin luvan itse tämän huoltajalta.

Lasten vapaaehtoisuuden varmistaminen on asia, johon tutkimuksen kenttätöön aikana haluttiin kiinnittää huomiota, sillä varmuus suostumuksesta ei aina ole kovin yksiselitteistä. Lapset saattavat muuttaa mieltään ja osoittaa haluttomuutensa osallistua erilaisilla tavoilla kuin aikuiset. Alderson (2005, 34) tähdentää, että tutkijan tulee jatkuvasti pyrkiä lasten tuntemuksia ja muita vihjeitä havainnoimalla varmistamaan, että he ovat edelleen halukkaita olemaan mukana. Myös Strandell (2010, 97) toteaa, että suostumuksen kysyminen on pidettävä esillä koko ajan ja se

lunastetaan muun muassa tutkijan kyvyllä vastata monenlaisiin lasten esittämiin kysymyksiin ja tulkita myös lasten ei- verbaalisia viestejä (ks. myös Dockett ym. 2009, 288; Alaca ym. 2017, 1100).

Tutkimuksessani lapsen oma halukkuus osallistua tutkimukseen kysyttiin suullisesti jo tutustumispäivänä tai viimeistään tutkimuksen esittelyvaiheessa ja sen varmistamiseen kiinnitettiin jatkuvasti huomiota myös tutkimuksen eri vaiheiden käytännön toteuttamisen aikana. Kaikki mukana olleet lapset osallistuivat tutkimukseen mielellään. Yleensä lapset myös ilmaisivat selkeästi niin valokuvien ottamisen kuin haastattelujen yhteydessä, kun kokivat olevansa valmiita tai haluavansa lopettaa. Tällöin en tutkijan roolissa yrittänyt esimerkiksi lasta suostuttelemalla tai kannustamalla saada aineistoa enempää, vaan pyrin ennen kaikkea toimimaan mahdollisimman hyvin lapsen tunnetta ja mielipidettä kunnioittavalla tavalla.

Siihen, miten paljon ja millä tavoin tutkimuksesta lapsille kerrotaan, tulee myös kiinnittää riittävästi huomiota, jotta se tapahtuu lasten ikä ja kehitystaso huomioiden sekä lapsia kunnioittaen. Tärkeää on varmistaa, että lapset saavat tarpeeksi tietoa tutkimuksesta heille sopivalla tavalla ja ymmärtävät tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Lasten tulee aidosti käsittää, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä heidän näkökulmastaan tarkoittaa. (Dockett ym. 288; Einarsdóttir 2007, 204–205.) Aldersonin (2005, 34) mukaan hyvä keino varmistaa lasten oikea käsitys tutkimuksesta ja omista oikeuksistaan on pyytää lapsia itseään kertomaan tutkijalle mitä he siitä tietävät.

Tässä tutkimuksessa toimittiin niin, että lapsiin tutustuessani kerroin heille jo tutustumispäivänä, että olen tullut katsomaan, millaista heidän esiopetusryhmässään on ja mitä kaikkea siellä tehdään. Monille lapsille sain myös kerrottua asiasta tarkemmin, esimerkiksi että olen aikuisopiskelija ja läsnäoloni liittyy tekemääni tutkimustehtävään. Viimeistään tutustumispäivän aamupäivällä kaikki lapset saivat tietää asiasta tarkemmin. Tällöin kysyin lapsilta tietävätkö he miksi siellä olen ja mitä olen siellä tekemässä. Sen jälkeen kerroin lisää ja täsmensin lapsilta tullutta tietoutta tarpeen mukaan.

Tutkijan on tärkeää tiedostaa oman aikuisuuden ja auktoriteetin kautta väistämättä syntyvä valta-asemansa ja pyrkiä tarpeen mukaan neutralisoimaan sitä, jotta lapset esimerkiksi uskaltavat mahdollisimman vapaasti ilmaista omia mielipiteitään. Punch (2002, 324) toteaa, että usein lapset ovat tottuneet siihen, että aikuiset määräävät mitä heidän tulee tehdä eivätkä niinkään siihen, että heitä kohdeltaisiin tasavertaisina suhteessa aikuisiin. Lapset voivat myös osallistua tutkimukseen, vain siitä syystä, että tutkija, joka usein lasten silmissä on auktoriteetti, pyytää heitä tekemään niin (Dockett ym. 2009, 288). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt koko aineistonkeruun ajan

kiinnittämään erityistä huomiota lapsen haluun osallistua sekä korostamaan lapsen asemaa ja asiantuntijuutta oman elämänsä asiantuntijana.

Einarsdóttirin (2007, 204) mukaan valtaeroa tutkijan ja lasten välillä voi vähentää suorittamalla tutkimus lapsille tutussa ympäristössä, jossa he voivat tuntea olonsa mukavaksi. Punch (2002, 336) toteaa tutkimusten, joissa lapsilla on selkeä toiminnallinen tehtävä vähentävän lasten painetta pyrkiä toiminnallaan miellyttämään tutkijaa. Tämä tutkimus on toteutettu lapsille tutussa esiopetusympäristössä ja lapset ovat osallistuneet tutkimuksen tekoon aktiivisen toimijan ja asiantuntijan roolissa. Lähtökohtana on ollut lähestyä lapsia kuin ketä tahansa ihmistä, jonka asiantuntemuksesta ollaan kiinnostuneita. Samalla on kuitenkin pyritty huomioimaan jokaisen lapsen yksilöllinen tapa toimia ja ilmaista itseään (ks. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 325).

Tutkittavien kunnioitus ja anonymiteetin turvaaminen ovat ensisijaisen tärkeitä seikkoja kaikessa tutkimuksessa. Einarsdóttirin (2007, 206) mukaan tutkimuksen perussääntöihin kuuluu paitsi tutkittavien suojelu niin myös aineiston luottamuksellisuus. Tässä tutkimuksessa on toimittu parhaan mukaan kaikkia siinä mukana olevia kunnioittavalla tavalla koko tutkimuksen ajan. Kun kyseessä ovat lapset, on heidän anonymiteettinsä turvaaminen perusteltua ilman erillistä keskustelua heidän kanssaan (Roos 2015, 166). Tutkittavien anonymiteettia on koko ajan suojeltu parhaan mukaan ja lasten nimet ja muut tunnistetiedot on heidän tietosuojansa turvaamiseksi muutettu.

# LÄHTEET JA LIITTEET

Alaca, B., Rocca, C. & Maggi, S. 2017. Understanding communities through the eyes and voices of children. *Early Child Development and Care*, vol. 187, no. 7, pp. 1095-19.

<https://doi-org.helios.uta.fi/10.1080/03004430.2016.1155567> Luettu 3.12.2017

Alanen, L., Alderson, P., Alderson, P., Barter, C., Renold, E., ... & Faulkner, D. 2005. Researching children's experience: methods and methodological issues. Teoksessa: Greene, S. & Hogan, D. *Researching children's experience*, pp. 2-21. London: SAGE Publications Ltd.

<http://dx.doi.org.helios.uta.fi/10.4135/9781849209823.n1> Luettu 25.11.2017

Alasuutari, M. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. 2009. Teoksessa Alanen, L., Karila, K., Eerola-Pennanen, P., Alasuutari, M., Lehtinen, A., Kuukka, A., Vuorisalo, M., Pennanen, S., Rutanen, N. & Raittila, R. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino, Tampere.

Alasuutari, M. & Karila, K. 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Teoksessa: Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-267-8> Luettu 26.11.2017

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alderson, P. 2005. Designing ethical research with children. Teoksessa Farrell, A. *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. 2. uud. p. Porvoo: WSOY.

Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino

Cook, T. & Hess, E. 2007. What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, vol. 14, no. 1, pp. 29-45.

<https://doi-org.helios.uta.fi/10.1177/0907568207068562> Luettu 1.12.2017

Danby, S. & Farrell, A. 2005. Opening the research conversation. Teoksessa: Farrell, A. *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press.

Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 7, no. 3, pp. 283-298.

<http://journals.sagepub.com.helios.uta.fi/doi/abs/10.1177/1476718X09336971> Luettu 16.11.2017

- Einarsdóttir, J. 2005. "Playschool in pictures: children's photographs as a research method", *Early Child Development and Care*, vol. 175, no. 6, pp. 523.  
<http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/abs/10.1080/03004430500131320> Luettu 8.11.2017
- Einarsdóttir, J. 2007. "Research with children: methodological and ethical challenges", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, no. 2, pp. 197-211.  
<http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/abs/10.1080/13502930701321477>  
 Luettu 8.11.2017
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 16.10.2017
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa: Pedagoginen hyvinvointi. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Havu-Nuutinen, S. 2014. Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Journal*, 2014 Vol. 22, No. 5, pp. 621-636  
<http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/full/10.1080/1350293X.2014.969084?scroll=top&needAccess=true> Luettu 16.11.2017
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. 2016. Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, vol. 24, no. 2. pp. 157-171. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1167676> Luettu 17.10.2017
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012) Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_61.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf) Luettu 10.10.2017
- Jutila, M. & Luokkala, L. 2004. Esiopetusta päiväkodissa vai koulussa? Teoksessa: Hujala, E. & Junkkari, P. (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulu: Oulun yliopisto. 26-35.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karimäki, R. & Karlsson, L. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä: Turku
- Kess, H. 2001. Päiväkot- ja koulukulttuurin eroista. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-213-5> Luettu 16.10.2017

Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro

Kumpulainen, T. 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.

[http://www.oph.fi/download/163331\\_koulutuksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf)

Luettu

24.11.2017

Kärkkäinen, M. 2004. Mikä on laatua esiopetuksessa? Vanhempien, hallinnon ja esikoulunopettajien käsityksiä esiopetustoiminnan ohjausjärjestelmästä ja laadusta. Teoksessa: Hujala, E. & Junkkari, P. (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulu: Oulun yliopisto. 18-25.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040> Luettu 25.10.2017

Lefebvre, H. 1991. The Production of Space. Malden, MA: Blackwell publishing.

Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J. & Paananen, M. 2016. Exploring the foundations of visual methods used in research with children. European Early Childhood Education Research Journal, vol. 24, no. 6, pp. 936-946.

<http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1062663>

Luettu

26.11.2017

Mertala, P. 2016. Fun and games – Finnish children's ideas for the use of digital media in preschool. Nordic Journal of Digital Literacy, 12/2016, Vuosikerta / Sarjan osa 10, Numero 4.

[https://www.idunn.no/dk/2016/04/fun\\_and\\_games\\_finnish\\_childrens\\_ideas\\_for\\_the\\_use\\_of\\_dig](https://www.idunn.no/dk/2016/04/fun_and_games_finnish_childrens_ideas_for_the_use_of_dig)

Luettu 11.10.2017

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Niikko, A. Finnish daycare. Caring, Education, and Instruction. 2006. Teoksessa Einarsdottir, J., Wagner, J.T., Kristjansson, B., Johansson, J., Strand, T., Pramling Samuelsson, I., Niikko, A., Hakkarainen, P., Broström, S. & Lenz Taguchi, H. Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. IAP-Information Age, Greenwich, Conn.

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Opetus ja kulttuuriministeriö. Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen. Uutinen 28.5.2015.

[http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen).

Luettu

22.11.2017

Perusopetusasetus 3 § 2mom.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> Luettu 24.11.2017

Perusopetuslaki 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Luettu 22.11.2017

Poikonen, P. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää": Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Punch, S. 2002. Research with Children. The same or different from Research with Adults? Childhood: Volume: 9 issue: 3, 321-341.

<https://doi-org.helios.uta.fi/10.1177/0907568202009003005> Luettu 3.11.2017

Pyyry, N. 2015. Hanging out with young people, urban spaces and ideas : Openings to dwelling, participation and thinking. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.'

<http://urn.fi/URN:ISBN:78-951-51-1126-5> Luettu 6.12.2017

Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset - lasten ympäristö. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A.L. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Tampere University Press.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2> Luettu 7.11.2017

Roos, P., Javanainen, H., Nätyinki, H., Varttinen, P., Rintakorpi, K., Koivisto, P. & Anttinen, M.

2016. Mitä kuuluu?: lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. [www.piiaroos.fi](http://www.piiaroos.fi)

Kustannuspaikka tuntematon.

Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin: tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Rutanen, N. 2012. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research Vol. 1, No. 1, 44–

56. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Rutanen-4-.pdf> Luettu 11.1.2017

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Soja, E.W. 1996. Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places.

Blackwell. Cambridge (Mass.).

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/154485\\_paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf)

Luettu 25.10.2017

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Luettu 6.11.2017

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> Luettu 24.11.2017

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) Luettu: 5.2.2018

Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Vuorisalo, M., Rutanen, N. & Raittila, R. 2015. Constructing relational space in early childhood education. Early Years, vol. 35, no. 1, pp. 67-79.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Luettu 8.11.2017



## TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

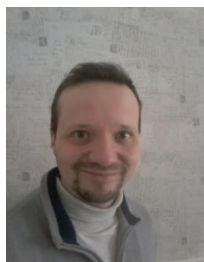
### Hyvät huoltajat!

Olen lastentarhanopettaja ja varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Tampereen yliopistosta ja tulen tekemään opintoihini kuuluvaa pro gradu- tutkielmaa lapsenne esiopetusryhmään. Tutkielmani tavoitteena on tuoda lasten ääntä kuuluviin ja selvittää, millaisena lapset näkevät esiopetusympäristönsä ja millaisia odotuksia heillä on sitä koskien. Aineisto on tarkoitus hankkia ma 12.2. niin, että lapset ottavat valokuvia omasta esiopetusympäristöstään ja osallistuvat haastatteluun, jossa kertovat ottamistaan valokuvista. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilta pyydetään kirjallinen suostumus lapsen osallistumisesta siihen. Lapsilta halukkuus osallistua kysytään suullisesti ennen tutkimusta.

Ennen aineistonkeruuta tulen to 1.2. tutustumaan ryhmän toimintaan ja lapsiryhmään. Myös muut kuin tutkimuksessa mukana olevat lapset saavat ottaa valokuvia ja niistä voidaan keskustella, mutta vain erillisen tutkimusluvan saaneiden lasten ottamia kuvia ja keskusteluja voidaan tallentaa ja käyttää tutkimuksessa.

Tutkimuksessa ei kerätä lasten henkilötietoja ja kaikkia lapsiin ja esiopetusryhmään liittyviä tietoja käsitellään luottamuksellisesti, niin että siihen osallistuneita tahoja ei voi tunnistaa. Mikäli haluatte lisätietoja tutkimukseen liittyvistä asioista, voitte mieluusti olla minuun tai ohjaajiini yhteydessä.

Yst. Tomi Åkerlund  
akerlund.tomi.j@student.uta.fi  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Varhaiskasvatuksen yksikkö



Ohjaajat:  
Maiju Paananen  
maiju.paananen@uta.fi  
Kirsti Karila  
kirsti.karila@uta.fi

**Pro gradu- opinnäytetyö**  
**”Esiopetusympäristöt lasten kuvaamina”**

**Lupa osallistua tutkimukseen**

Olen lukenut lapseni esiopetusryhmässä suoritettavaa tutkimusta koskevan tiedotteen.

☐

Lapseni saa osallistua tutkimukseen

☐

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

---

**Lapsen nimi**

**Päivämäärä**

---

**Huoltajan nimi**

**Nimen selvennys**

**PALAUTETAAN ESIOPETUSRYHMÄÄN**

